

أصول علم النفس

دكتور أحمد عزت راجح
أستاذ علم النفس بجامعة الإسكندرية

الطبعة السابعة

مراجعة منقحة

١٩٦٨

دار الكاتب العربي للطباعة والنشر
بالمطبعة
فرع الساحل

البابُ الأول

المدخل

الفصل الأول : موضوع علم النفس وفروعه

الفصل الثاني : مناهج البحث فيه ومدارسه المعاصرة

الفصل الأول

موضوع علم النفس وقروعه

١ - تمهيد

لكل علم من العلوم موضوع خاص يتخذه محور دراسته . فعلم الفيزيكا (١) يدرس خواص المادة وخواص الطاقة بمختلف صورها ، وتحول بعضها الى بعض ، وعلم الكيمياء يدرس تركيب المواد المختلفة وتفاعل بعضها مع بعض . وعلم الاحياء (٢) أو «البيولوجيا» يدرس تكوين الكائنات الحية ونشاطها ونموها وتكيفها للبيئة التي تعيش فيه . وعلم الاجتماع (٣) يدرس حياة الجماعة ومشاكلها ومختلف ضروب التنظيم الاجتماعي فيها . أما علم النفس (٤) فمن الغريب أنه لا يوجد لدينا حتى اليوم تعريف واحد له يجمع عليه كل الباحثين في هذا العلم أو أكثرهم ، وذلك لأنه كان الى عهد قريب فرعاً من الفلسفة ينقاد لطريقتها في البحث ، ويدرس موضوعات أكثرها ذو طابع فلسفي صريح أي لا تدخل في نطاق العلم بمعناه الحديث . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فقد تعرض علم النفس أثناء نموه وتطوره ، كما سنرى ، لمؤثرات عدة من العلوم الطبيعية على اختلافها جعلت علماء النفس يختلفون في وجهات نظرهم الى طبيعة الظاهرة النفسية وتاويلها .

فمن التعاريف المألوفة لعلم النفس اليوم :

١ - أنه العلم الذي يدرس «الحياة النفسية» وما تتضمنه من أفكار ومشاعر واحساسات وميول ورغبات وذكريات وانفعالات .

٢ - أنه العلم الذي يدرس سلوك الانسان ، أي ما يصدر عنه من أفعال وأقوال وحركات ظاهرة .

٣ - أنه العلم الذي يدرس أوجه نشاط الانسان وهو يتفاعل مع بيئته ويتكيف لها . ✓

Psychology (٤) Sociology (٣) Biology (٢) Physics (١)

وقد يبدو أن هذه التعاريف متناقضة ، أو أنها تدرس ظواهر يختلف بعضها عن بعض اختلافا جوهريا ، غير انها فى الواقع تعاريف متكاملة كما سيتضح لنا من شرح التعريف الثالث من هذه التعاريف كما يلى :

تفاعل الانسان وبيئته :

يعيش الانسان فى بيئة من الناس والأشياء ، وهو يسعى فيها ويكد للظفر بطعامه وكسائه ومأواه ، ولارضاء حاجاته المادية والمعنوية المختلفة، ولبلوغ أهداف يرسمها لنفسه ويراهها جديرة بما يبذله فى سبيلها من مشقة وعناء . وهو فى سعيه هذا لقضاء حاجاته وتحقيق أغراضه يلقي موانع وعقبات ومشاكل وصعوبات مادية واجتماعية شتى ، ويجد نفسه على الدوام مضطرا الى التوفيق بين مطالبه وامكانيات البيئة ، والى تعديل سلوكه حتى يتلاءم مع ما يعرض له من ظروف وأحداث ومواقف جديدة أو عسيرة أو غير منتظرة ، وذلك عن طريق التفكير والتقدير واستخدام ذكائه وابتكار طرق جديدة أو تعلم طرق جديدة للسلوك يستعين بها على حل ما يلقاه من مشكلات . كما يجد نفسه مضطرا الى التقيد أو الامتثال لما تفرضه عليه البيئة ، وخاصة البيئة الاجتماعية ، من قيود والتزامات، أو نزاعا الى تهذيب بعض ما بهذه البيئة وتغييره وتبديله . . بل انه يرى نفسه فى كثير من الاحيان مرغما على أن يرجى ارضاء حاجاته ومطالبه العاجلة فى سبيل تحقيق أغراض وأهداف آجلة ، وعلى أن يصبر ويحتمل الألم ، أو على أن يلجأ الى أساليب وحيل ملتوية شتى ابتغاء ارضاء هذه الحاجات وبلوغ هذه الاهداف . ولا يخفى أنه فى سعيه هذا ، أى فى تعامله مع البيئة وتفاعله معها معرض أبدا لضروب من الشد والجذب ، والركز والوثب ، والرضا والسخط ، والغضب والخوف ، والحب والكراهة ، والاقدام والاجحام ، والنجاح والافاق تحمله على المضى فى نشاط معين أو كف نفسه عن هذا النشاط .

وغنى عن البيان أن هذه البيئة التى يضطرب فيها ليست شيئا سلبيا تسمح له أن يصنع بها ما يريد متى أراد ، بل انها تقاومه وتستفزه وتؤثر فيه . . كما أنه لا يقف منها ، كما رأينا ، موقفا سلبيا فينتظر حتى تقدم له ما يحتاج اليه بل انه يواجهها ويقاومها ويتحداها ويجهد فى استغلالها والاشتراك فى ميادين نشاطها والتأثير فيها بالدين تارة وبالغف طوراً . ولا بد له فى هذا الكفاح من قدر من المرونة والصلادة والاحتمال والا هلك .

وبعبارة أخرى فالعلاقة بين الانسان وبيئته علاقة أخذ وعطاء ، بل علاقة فعل وانفعال ، وتأثير متبادل ، وصراع موصول . وهو في تفاعله معها يتأثر وينفعل بشتى الانفعالات ويرغب ويفكر ويقدر ويصمم وينفذ ويتعلم ويعي ما تعلمه ، كما أنه يعبر عن أفكاره ومشاعره باللفظ تارة وبالحركة والاشارة تارة أخرى ، ويحاول ضروباً مختلفة من السلوك ، ويصيب ويخطئ . . . كل أولئك وهو يشق طريقه في الحياة طمعا في عمل يؤديه ، ومركز اجتماعي يصبو اليه ، وأسرة يقيمها ويرعاها ، أو جماعات مختلفة يندمج فيها ويشترك في نشاطها ، أو نوع من الاصلاح يعقد العزم على تنفيذه .

هذه الأوجه المختلفة من النشاط العقلي والانفعالي والجسمي والحركي التي تبدو في تعامل الانسان مع بيئته وتفاعله معها ، والتي تعكس تأثيره فيها وتأثره بها ، هي موضوع دراسة علم النفس .

مباحث علم النفس :

نستطيع أن نجمل ما تقدم فنقول ان علم النفس يبحث في :

١ - كل ما يفعله الانسان ويقوله أى كل ما يصدر عنه من سلوك حركي أو لفظي كالمشي والجري والأكل والكتابة والكلام والهرب والاعتداء والضحك والابتسام . .

٢ - كل ما يصدر عنه من نشاط عقلي كالادراك والتذكر والتخيل والتفكير والتعلم والابتكار . .

٣ - كل ما يستشعره من تأثيرات وجدانية وانفعالية ، كالأحاساس باللذة أو الألم ، وكالشغور بالضيق أو الارتياح ، بالحزن أو الفرح ، بالخوف أو الغضب . . وكل ما ينزع ويميل اليه ، أو يريده ، أو يرغب فيه ، أو ينفر منه .

النشاط الموضوعي والنشاط الذاتي :

من هذا يتضح لنا أن علم النفس يدرس ثلاثة أوجه من النشاط ، أحدها - وهو السلوك الحركي واللفظي - نشاط ظاهر خارجي «موضوعي» objective أى يمكن أن يلاحظه وأن يبحثه أشخاص كثيرون غير الشخص الذي يصدر منه . أما النشاط الذهني العقلي وكذلك النشاط الوجداني

والانفعالي فكل منهما نشاط داخلي باطن «ذاتي» subjective أى لا يمكن أن يشعر به وأن يدركه وأن يلاحظه إلا صاحبه وحده دون غيره من الناس .
لذا تسمى جملة هذا النشاط الذاتى بالحالات الشعورية أو « الخبرات الشعورية » ويطلق رجل الشارع فى العادة على هذه الضروب من النشاط الذاتى اسم النشاط « النفسى » لأنه نشاط غير مجسم ولا ملموس ولأنه لا يصدر عن الجسم أو عن عضو خاص منه كما هو الحال فى النشاط الحركى واللفظى الظاهر ، وهو السلوك . وأغلب الظن أنه يعتقد أن هذا النشاط النفسى يصدر عن « شئ » مستقل عن الجسم ، أو مغاير له ، أو حال فيه هو « النفس » أو « العقل » أو « الذهن » (١) . أما علم النفس فلا يقصر دراسته ، كما رأينا ، على ما يسمى فى العادة بالنشاط النفسى ، بل يعتبر النشاط الحركى نشاطا نفسيا أيضا مادام يصدر عن الإنسان وهو يتعامل مع بيئته . فالظواهر التى يدرسها علم النفس ، عقلية كانت أم وجدانية أم حركية ، تشترك كلها فى أنها أوجه نشاط تعكس تأثير الإنسان ببيئته وتأثيره فيها . ومن هنا يتضح أن مفهوم كلمة « نفسى » فى علم النفس أوسع وأشمل منه عند عامة الناس . . . وأن الحياة النفسية خبرات شعورية (٢) وسلوك .

النفسى والجسمى :

ان اصرار عامة الناس على الفصل الحاسم بين ما هو « نفسى » وما هو « جسمى » يبدو فى تمييزهم « الحساب العقلى » عن « الحساب العملى » .
ففى الحساب العملى يجرى الشخص العمليات الحسابية مستعينا بالورق والقلم وكتابة الأرقام ورؤيتها بعينه . . . أما فى الحساب العقلى فيجرى الشخص العمليات فى ذهنه ، يراها بعين « العقل » دون القيام بنشاط جسمى عضلى .

على أن الإنسان حين يفكر فى موضوع أو ينتبه إليه ، فإن هذا النشاط العقلى تصحبه فى الوقت نفسه تغيرات جسمية مختلفة : توترات عضلية ، ونشاط فى الحواس ، ومفرزات غدية ، وتغيرات فى التنفس ودورة الدم وعملية الهضم ، وكذلك فى التيارات الكهربائية بالمخ والأنسجة والأعضاء المختلفة ، هذا فضلا عن المظاهر السلوكية الخارجية كالحركات

(١) هذا رأى يقول به بعض الفلاسفة أيضا .

(٢) سترى فيما بعد أن الحياة النفسية تنطوى كذلك على جانب لاشعورى لا يقل

أهمية وخطرا عن الجانب الشعورى منها .

والتعبيرات والاضاع الجسمية الخاصة التى يتخذها الانسان أثناء تفكيره أو انتباهه . بل لقد دلت التجارب على أن التفكير غالبا ما يقترن بكلام باطن ، أى بنشاط حركى دقيق فى أعضاء النطق - الحنجرة واللسان والشففتين - وهى حركات يمكن تسجيلها بأجهزة دقيقة . وقد يحدث أحيانا أن يكلم الانسان نفسه بصوت مسموع وهو يفكر . .

كذلك الحال فيما يصدر عن الانسان من نشاط جسمى أو حركى . فالانسان حين يكتب فهو لا يكتب بيديه فقط ، وحين يضرب لا يضرب بقبضتيه فقط ، وحين يأكل لا يأكل بفيه ويديه فقط ، وحين يجرى لا يجرى بساقيه وبجسمه فقط . بل ان هذه الألوان من النشاط الجسمى والسلوك الظاهر تصحبها فى الوقت نفسه ضروب من النشاط العقلى كالانتباه والادراك والتقدير وتصور الغاية من السلوك وأخرى من التأثير الوجدانى كالشعور بالارتياح أو عدمه ، باللذة أو الألم .

من ذلك يتضح لنا أنه ليس هناك فارق أساسى بين الحساب العقلى والحساب العملى ، فكلاهما نشاط نفسى وحركى فى آن واحد . وكل ما فى الامر أن الحساب العملى يقترن بقدر أكبر وأكثر ظهورا من النشاط العضلى الظاهر ، أو بمجموعة مختلفة من العضلات .

ومن ناحية أخرى فالانسان حين يغشاه انفعال كالخوف أو الحزن أو الغضب ، فان هذه التأثيرات الوجدانية والانفعالية تصحبها تغيرات أو اضطرابات جسمية وفسيولوجية قد تكون بالغة الخطورة ان أزم من الانفعال . فقد اتضح أن القلق المزمن الموصول قد يؤدى الى ظهور قرحة فى المعدة أو الاثنى عشر ، وأن الكراهية المكثومة لمدة طويلة قد تؤدى الى ارتفاع خبيث فى ضغط الدم . . كل هذا فضلا عن التعبيرات الحركية والسلوكية الظاهرة التى تصحب الانفعال .

من هذا نرى أن كل نشاط جسمى يصحبه نشاط نفسى داخلى ويرتبط به ارتباطا وثيقا ، وأن كل نشاط نفسى داخلى يصحبه نشاط جسمى . وهكذا لم يعد ثمة مجال للفصل بين ما هو نفسى وما هو جسمى ، بين الحياة النفسية والسلوك .

وحدة الانسان

نستطيع أن نضع ما تقدم فى صورة أخرى فنقول ان كل نشاط يصدر عن الانسان وهو يتعامل مع بيئته ليس نشاطا «نفسيا» خالصا أو

جسميا خالصا ، بل نشاط كلي يصدر عن الانسان بأجمعه باعتباره وحدة
جسمية نفسية متكاملة لا تتجزأ ، ان تأثير جانب منها أو اضطرب تأثرت
الوحدة كلها أو اضطربت . ولقد أحسن الفيلسوف أرسطو التعبير عن
ذلك بقوله « ليس الذى يتفعل هو النفس أو الجسم بل الانسان » .
ونستطيع أن نقول على غراره « ليس الذى يفكر هو المخ أو العقل بل
الانسان » . فالانسان كله هو الذى يقرأ ويكتب ، وهو الذى يحب ويكره ،
وهو الذى ينجح ويخفق ، وهو الذى يسعد ويشقى ، والانسان كله هو
الذى ينجز أعماله ويحل مشاكله ، ويتعامل مع البيئة المحيطة به ويتكيف
لها .

على أننا نميل فى العادة الى أن نصف العملية أو الظاهرة بأنها
« نفسية » كالتفكير والتذكر أو القلق مثلا حين يبرز جانبها الذاتى الباطنى
على جانبها الموضوعى الخارجى ، والى وصف العملية أو الظاهرة بأنها
جسمية أو حركية حين يبرز جانبها الخارجى على جانبها الداخلى كالسباحة
والمشى والاكل ..

٢ - العلم يصف ويفسر

علم النفس الحديث ، كغيره من العلوم الطبيعية والاجتماعية ، يصف
الظواهر التى يدرسها وصفا دقيقا ، ثم يفسرها فى ضوء قوانين ومبادئ
عامة ، فكما وصل علم الفيزيكا الى قانون «بويل» الذى يبين العلاقة بين
حجم الغاز وضغطه اذا بقيت درجة الحرارة ثابتة ، وكما وصل علم
الكيمياء الى قانون « بقاء المادة » وكما وصل علم الاقتصاد الى قانون
« العرض والطلب » . كذلك يحاول علم النفس أن يظفر بقوانين ومبادئ
عامة فى موضوعات التعلم والتذكر والتفكير والانفعال وغيرها .

فعلم النفس يصف مختلف ضروب السلوك الانسانى : السلوك
الفطرى والسلوك المكتسب ، السلوك الذكى والسلوك الغبى ، السلوك
السوى العادى والسلوك الشاذ المنحرف ، السلوك الاجتماعى والسلوك
المضاد للمجتمع ، السلوك الماهر والأخرق ، الثابت والمتقلب .. ثم يبحث
عن الشروط والعوامل التى لا يتم هذا السلوك بدونها ، أى عما يقوم وراء
هذا السلوك من استعدادات كامنة ودوافع شعورية وغير شعورية - اذ
كثيرا مالا يكون الفرد شاعرا بما يحركه من دوافع - هذا فضلا عن
الظروف الخارجية المختلفة التى ينبعث فيها هذا السلوك .

ومن الأسئلة التي يطرحها علماء النفس على بساط البحث ويحاولون
الاجابة عليها : ما هو التفكير ؟ ، وكيف نفكر ؟ ، وهل يتوقف التفكير على
مناطق خاصة في المخ ؟ والى أى حد يفسد التفكير ويشوه بتأثير الانفعال
القوى ؟ ، وهل تفكر الحيوانات ؟ - فمن فروع علم النفس الحديث فرع
يدرس سلوك الحيوان .

كيف تحدث عملية التعلم ؟ ، ولماذا نتعلم ؟ ، وما العوامل التي
تسهل التعلم أو تعطله ؟ ، وهل يكون التعلم في عهد الصغر أسرع وأثبت
منه في عهد الكبر ؟

كيف نتذكر الماضي ؟ ، ولماذا ننسى بعض الاشياء دون غيرها ؟ ،
وهل يمكن تقوية الذاكرة ؟

كيف نسمع ونبصر وندرك العالم الخارجى الذى يحيط بنا ؟ وما
العوامل المختلفة التي تؤثر في هذا الادراك ؟ ولماذا يختلف الناس بعضهم
عن بعض في هذا الادراك ؟

ما المقصود بالانتباه ؟ وما العوامل الجسمية والنفسية والخارجية
التي تؤدي الى شروذ الذهن والعجز عن تركيز الانتباه ؟

كيف يتوصل العالم أو الفنان الى كشوفه واختراعاته عن طريق
ما يعرف بالالهام ؟ وما الدوافع التي تحفزه على ذلك ؟ وما هي الاستعدادات
والقدرات التي تميزه عن سائر الناس ؟

ما المقصود بالارادة ؟ وكيف يتم الفعل الارادى ؟ ولماذا يجد البعض
صعوبة كبرى في العزم والبت في الأمور ؟ وهل يمكن تقوية الارادة ؟

لماذا ننفل ؟ وما الصلة بين الدوافع والانفعالات ؟ .

ما أثر الانفعالات القوية كالخوف والغضب والحزن في تفكير المرء
وسلوكه وفي وظائفه الجسمية ؟ والى أى حد يستطيع الانسان ضبط
انفعالاته ؟

ما هي الدوافع والأسباب التي تؤدي الى ظهور أحلام النوم ؟ ولماذا
يبدو أغلبها في صورة رمزية ملتوية ممسوخة ؟ وما الأسباب الكامنة وراء
أحلام الكابوس ؟ وهل للأحلام قيمة في التنبؤ بالمستقبل ؟

موجز القول أن علم النفس يدرس :

١ - ما يصدر عن الانسان من نشاط ظاهر أو باطن .

٢ - كيف يحدث هذا النشاط ويتم ؟

٤ - لماذا يحدث ؟

هذه هي الاسئلة الرئيسية الثلاث التى يحاول علم النفس الاجابة عليها .

٣ - علم السلوك

كان علم النفس فى الماضى ، والى عهد قريب ، يعرف بأنه « علم الشعور » أى الذى يدرس الحالات والخبرات الشعورية كالتفكير والتذكر والانفعال . . . يصفها ويحللها الى احساسات وأفكار وصور ذهنية ومشاعر . . . كما يحلل الكيميائى المواد الى عناصرها . . . وكانت الطريقة المتبعة فى البحث هى طريقة « الملاحظة الداخلية » أو « التأمل الباطن » وتتلخص فى ملاحظة الفرد ما يجرى فى شعوره من خبرات حسية أو فكرية أو وجدانية مختلفة بقصد وصف هذه الخبرات وتحليلها أو تأويلها أحيانا كأن يلاحظ ما يجرى فى شعوره أثناء عملية التفكير أو أثناء انفعال الحزن أو الغضب . وكان المعتقد أن كل شئ لا يمكن دراسته عن طريق التأمل الباطن لا يدخل فى نطاق علم النفس .

فونت Wundt

غير أن الدراسات التجريبية التى أجراها علماء النفس ابتداء من أواخر القرن الماضى ، وبعد أن أسس العالم الألمانى « فونت » (١٨٣٢ - ١٩٢٠) أول معمل لعلم النفس التجريبى . . دلت دلالة قاطعة على أن معظم الوظائف النفسية كالتفكير والتعلم والتذكر والنسيان والانفعال ، يمكن أن تدرس دراسة موضوعية أى دون الإشارة الى الحالة الشعورية للفرد الذى تجرى عليه التجربة . . وفى دراسة التذكر مثلا يعطى الفرد درسا يحفظه فى ظروف معينة - وهو مستريح أو وهو منفعل أو وهو وسط ضوضاء - ثم يسجل المجرى مدى اتقانه الحفظ وسرعته . ثم يعطى بعد ذلك درسا آخر مساويا فى الصعوبة للدرس الأول لكن فى ظروف أخرى غير الظروف الأولى . . ويلاحظ المجرى ما اذا كان الحفظ فى الحالة الأولى أحسن أو أقل منه فى الحالة الثانية . ومن ثم يمكن الكشف عن الظروف المؤاتية للحفظ ، واستخلاص نتيجة عن طبيعة عملية التذكر . . وخلال

هذه التجربة لا يكون هناك داع على الاطلاق ليسـستخدم الفرد التأمل
الباطن .

دارون Darwin

ولما ظهر « دارون » (١٨٠٩ - ١٨٨٢) بنظرية التطور كان لهذه النظرية أثر عميق في علم النفس ، اذ قضت على الراى الشائع بانفصال الحيوان عن الانسان انفصالا جوهريا . وأكدت أثر الوراثة في الوصل بين الماضي البعيد للخليفة وبين حاضرها ، كما أكدت أثر البيئة في تطور الكائنات الحية وبقاء الأنسب في معركة الحياة . . . نقول لما ظهرت هذه النظرية أثارت موضوعات ومشكلات جديدة لم يعهدها علم النفس من قبل ، فبدأ علماء النفس يهتمون بدراسة سلوك الحيوانات المختلفة وغرائزها وذكائها وعملية التعلم لديها . . . كم زاد اهتمامهم بدراسة مراحل النمو النفسى فى الفرد وفى النوع وتأثرهما بكل من الوراثة والبيئة ، هذا الى اهتمامهم بدراسة الفروق الفردية بين السلالات المختلفة . . . ولا يخفى أن هذه الدراسات المختلفة على الحيوان والطفل لا يجدى التأمل الباطن فى تناولها . . . ومن ثم قل الاهتمام بدراسة الشعور وزاد الاهتمام بدراسة السلوك .

فرويد Freud

ثم جاء الطبيب النمساوى « فرويد » (١٨٥٦ - ١٩٣٩) وأثبت بأدلة قاطعة وجود حياة نفسية لاشعورية الى جانب الحياة الشعورية . بل ليست الحياة الشعورية الا جزءا يسيرا من الحياة النفسية بأسرها . . . ومن ثم اتسع مدلول الحياة النفسية وامتدت آفاقها ، فانبسط ميدان علم النفس وموضوعه . فبعد أن ظل قرونا يقتصر على دراسة الخبرات الشعورية ويسمى « علم الشعور » ، اذا به أصبح يرى نفسه مضطرا الى أن يحسب للعوامل اللاشعورية حسابا كبيرا فى تفسير الظواهر النفسية ، السوية والشاذة ، جميعا . وبدت الحاجة الى منهج جديد للبحث فى هذه الحياة اللاشعورية التى لا يمكن دراستها عن طريق التأمل الباطن ، بل بطرق غير مباشرة كملاحظة السلوك الخارجى للفرد وتعبيراته اللفظية . . .

هذه المقدمات جميعها أدت الى تحول تدريجى من الاهتمام بوصف الحالات الشعورية الى ملاحظة السلوك الظاهر للانسان أو الحيوان فى

ظروف معينة • لقد كان « فونت » الذى يلقب بأبى علم النفس العلمى يقول ان علم النفس هو علم الشعور ، وان منهجه الرئيسى هو التأمل الباطن •• لكنه لا يستطيع اليوم الا أن يعدل عن تعريفه لعلم النفس وعن منهجه الوحيد فى البحث ••

وهكذا أخذ علماء النفس يعرضون عن تعريف علم النفس بأنه علم الشعور ويميلون الى تعريفه بعلم السلوك ، يدرسونه دراسة موضوعية كما تدرس الظواهر الطبيعية والبيولوجية ، أى دراسة تستغنى عن التأمل الباطن ، ودون إشارة الى كيفية شعور الشخص بما يحدث له أثناء ملاحظة سلوكه أو اجراء التجارب عليه •• دراسة تهتم بما يعمله الفرد لا بما يشعر به •

دراسة الحالات الشعورية واللاشعورية :

غير أن هذا لايعنى أن علم النفس أصبح لا يهتم بدراسة الحالات الشعورية والاستعدادات اللاشعورية • ولا يعنى أنه ينكر وجودها ، فهو لا يزال يدرسها بمنهج التأمل الباطن • ومنهج آخر يسمى منهج «التداعى الحر» ابتكره فرويد للكشف عن العوامل الخفية اللاشعورية التى تؤثر فى السلوك ، مما سنعرض له فى حينه •

غير أن كل حالة شعورية كالرغبة أو الشعور بالخوف أو النشاط العقلى أثناء عملية التفكير – وكل استعداد لا شعورى كالرغبة المكبوتة فى الانتقام من شخص أو فى الهرب من موقف محرج •• غير أن هذه الحالات والاستعدادات لا يمكن أن تكون موضوع دراسة علمية ان لم يستطع الشخص أن يعبر عنها تعبيراً خارجياً عن طريق اللغة أو الحركات والاشارات المختلفة – أى عن طريق السلوك • فان لم يمكن التعبير عنها بالسلوك ظلت خارج نطاق البحث العلمى • ذلك أن العلم لا يدرس الا ظواهر موضوعية أى يمكن ان يلاحظها وأن يتحققها آخرون •

علم السلوك :

وعلى هذا فإذا عرفنا علم النفس بأنه علم السلوك فهذا يعنى أنه العلم الذى يدرس السلوك دراسة موضوعية • أو يتخذ من السلوك وسيلة لدراسة الحياة النفسية الشعورية واللاشعورية • فهو يستدل من السلوك الظاهر للناس ومن لغتهم (فاللغة سلوك ظاهري) على ما يحفرهم من دوافع،

وما يشعرون به من انفعالات ، وما يحتضنونه من عواطف ومعتقدات
وما يتسمون به من قدرات ومواهب واستعدادات .

وبما أن السلوك ظاهرة طبيعية (١) ، فعلم النفس الحديث -
العلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء .

على هذا النحو لا يعود هناك تعارض أو تناقض جوهرى بين التعريف
السابق الذى ينص على أن علم النفس هو العلم الذى يدرس الحياة النفسية،
وبين التعريف الذى يقول انه علم السلوك . فليس السلوك الا جزءا
متكاملا من الحياة النفسية لا ينقسم عنها . (انظر الفقرة الأولى من هذا
الفصل) .

٤ - عملية التكيف للبيئة

رأينا أن فكرة التكيف للبيئة من الأفكار الأساسية فى علم النفس ،
لأن معيار النشاط الذى يدرسه هذا العلم أنه نشاط يبدو فى أثناء تكيف
الانسان لبيئته .

المقصود بالبيئة :

البيئة هى مجموعة العوامل الخارجية التى يمكن أن تؤثر فى نمو
الكائن ونشاطه منذ بدء تكوينه الى آخر حياته . والبيئة اما مادية
فيزيقية أو اجتماعية . وتتلخص الأولى فى طبيعة المكان الجغرافى الذى
يعيش فيه الفرد ، وفى درجة الحرارة والرطوبة والاضاءة التى يتعرض
لها . بل يمكن اعتبار الدم وغيره من السوائل التى تحيط بخلايا الجسم
بيئة لهذه الخلايا . أما البيئة الاجتماعية فيقصد بها الجو الاجتماعى
العام ، وما يقوم فيه من قوانين ومعايير قيم علمية تهيم على نواحي الحياة
الانسانية فيها . وتتفرع على هذه البيئة ، البيئة الاقتصادية ، والبيئة
الثقافية ، البيئة السياسية ، والبيئة العاطفية أى الجو العاطفى الذى
يحيط بالفرد ..

البيئة الواقعية والسيكولوجية :

غير أن هذه العوامل والظروف الخارجية المختلفة منها ما يؤثر فى نمو
الفرد وسلوكه ، ومنها ما يكون عديم الأثر لا يحرك فيه ساكنا أو يثير فيه

(١) يقصد بالطبيعة جملة الاشياء والوقائع والاحداث المشاهدة التى تحيط بنا
والتي ندركها بحواسنا .

اهتماما وانتباها . فالحديقة المزروعة بالوزود والأزهار بيئة جذباء قاحلة
فى نظر كلب جائع ، لا تثير اهتمامه ونشاطه . والحظيرة المملوءة بالدجاج
ليست بيئة فعالة لبقرة جائعة . ومكتبة المنزل التى تزخر بعدد كبير من
الكتب الضخمة ليست بيئة تثير طفلا صغيرا ، على خلاف جهاز الراديو أو
التلفاز . ولافتة من الضوء الأحمر ليست بيئة سيكولوجية لشخص مصاب
بعمى الألوان لأنه لا يتأثر بها فيستجيب لها . وضوضاء حركة المرور التى
الفها الفرد لا تعود مصدر ازعاج له . والسيدة المتأنقة حين تسير فى
الطريق تجذبها واجهات دور الأزياء لا واجهات دور الكتب . والقاضى فى
عين المتهم غير القاضى فى نظر حاجب الجلسة . بل أن ما تزخر به الدنيا
من ضروب للاغراء والاغواء لا يغويننا ان لم تكن نرغب فيه ونميل اليه ،
سرا أو علانية .

وعلى هذا يجب التمييز بين البيئة الواقعية والبيئة السيكولوجية
أو الفعالة . فالأولى هى كل مايحيط بالفرد من عوامل مادية فيزيقية
 واجتماعية . هى البيئة كما هى عليه فى الواقع . والثانية هى البيئة
كما تبدو للفرد . هى البيئة كما يدركها ويشعر بها فيستجيب لها ،
لا كما هى عليه فى الواقع . هى البيئة التى تثير انتباهنا واهتمامنا
ونشاطنا ..

المجال Field

تتوقف البيئة السيكولوجية ، كما رأينا ، على نوع الفرد - انسانا
كان أم حيوانا - وعلى جنسه - ذكرا كان أم أنثى - وعلى سنه - طفلا
كان أم كبيرا - كما تتوقف على ميوله واهتماماته وحاجاته وذكااته وقدراته
وخبراته ومعتقداته ووجهة نظره .. أى تتوقف على شخصيته بأسرها .
لذا قد تكون البيئة الواقعية واحدة بالنسبة لعدد من الأفراد ، لكنها
تؤلف بيئات سيكولوجية مختلفة جد الاختلاف بالنسبة لكل فرد منهم .
فالبيت الواحد ليس بيئة سيكولوجية واحدة للجميع من به من اخوة
وأخوات ، وذلك لاختلافهم فى السن والحبرة والميول والقدرات . كذلك
الحال فى طلاب الصف الواحد ، أو عمال المصنع الواحد ، أو المرضى
فى مستشفى واحد ..

هذا الرجل الذى يسبح وهو يغنى طربا فى بحر يزخر بكلاب
البحر دون أن يعرف ذلك - بيئته الواقعية مميتة ، لكن بيئته
السيكولوجية لذيدة آمنة . وهذه الباخرة التى تمخر عباب البحر هدف
واضح مفر لمدافع الأعداء ونيرانهم ، لكننا ان صبغنا ظاهرها بطريقة

خاصة وتناولناها بالتمويه لم تعد بيئة سيكولوجية لهم . والام النائمة
فى الحقل الى جوار وضيعها لا يوقظها الرعد أو المطر أو صرير الرياح ،
لكن حركة طفيفة من رضيعها كفيلة بأن توقظها على الفور . . .

فالأشياء الخارجية قد تكون موجودة فى بيئتنا الواقعية وغير
موجودة فى بيئتنا السيكلوجية . والعكس صحيح .

يتضح مما تقدم أن البيئة السيكلوجية ليست شيئاً منفصلاً عن
الفرد أو شيئاً يوجد الى جانبه ، بل هى بيئة تنشأ من تفاعل شخصية
الفرد بأسرها مع بيئته الواقعية .

وغنى عن البيان أن يكون موضوع علم النفس هو دراسة أوجه
نشاط الفرد فى بيئته السيكلوجية .

ويطلق على البيئة السيكلوجية اسم المجال السيكلوجى أو المجال
السلوكى أو « المجال » فقط .

المنبهات والاستجابات :

تؤثر البيئة فى الفرد عن طريق المنبهات الصادرة عنها . ويقصد
« بالمنبه » أو « المؤثر » أو « المثير » Stimulus أى عامل ، خارجى أو
داخلى يثير نشاط الكائن الحى أو نشاط عضو من أعضائه ، أو يغير هذا
النشاط ، أو يكفه ويعطله .

والمنبهات الخارجية اما مادية كموجات الضوء والصوت وتغيرات
درجة الحرارة والروائح المختلفة . . أو اجتماعية كمقابلة صديق أو صرخة
استغاثة أو سماع مناقشة .

والمنبهات الداخلية منبهات فسيولوجية . فمن هذه المنبهات
انخفاض مستوى السكر فى الدم ، أو زيادة كمية الأدرنالين فيه ، والتيارات
العصبية التى تنشط العضلات والغدد ، أو تقلص عضلات المعدة فى حالة
الجوع .

الموقف situation

وحين تكون المنبهات معقدة مركبة كتلك التى تصدر من البيئة
الاجتماعية يسمى مجموعها « الموقف » . فضوء أحمر أو وخزة ابرة تعتبر
منبهات ، لكن المدرس الذى يقوم بتفهم تلميذ مسألة حسابية يشكل

موقفاً • فالموقف هو جملة المنبهات التي تجعل الفرد يستجيب لها برمته ،
بكليته • هو بيئة سيكولوجية مؤقتة •

والفرد يرد على هذه المنبهات باستجابات مختلفة • ويقصد

« بالاستجابة » Response كل نشاط يثيره منبه • وقد تكون
الاستجابة (١) حركية كتحريك الذراع للتحية أو انقباض حدقة العين أو
الهرب من خطر ، أو (٢) فسيولوجية كارتفاع ضغط الدم أو إفراز غدة ،
أو تكون الاستجابة (٣) لفظية كالرد على سؤال ، أو (٤) عقلية كال تفكير
أو التذكر ، أو (٥) انفعالية كالغضب من سماع كلمة معينة ، (٦) بل
قد تكون الاستجابة بالكف عن الحركة كالتوقف عن الحركة عند سماع
أمر معين •

وغالبا ما يكون نشاط الفرد وهو يتكيف لبيئته مجموعة متكاملة من
استجابات مختلفة •

عملية التكيف Adaptation

التكيف عند علماء الأحياء هو كل تغير يحدث في بنية الكائن الحي
أو في وظائفه يجعله أقدر على الاحتفاظ بحياته وتخليد نوعه • ومن الأمثلة
على هذا التكيف البيولوجي دفاع الجسم عن نفسه ان اقتحمه « جسم »
غريب ، وازدياد عدد الكريات الحمراء في دم من يقطنون أعالي الجبال ،
وقيام بعض مناطق المخ السليمة بوظائف منطقة أخرى أصابها التلف ،
أو ما يحدث عند استئصال إحدى الكليتين من تضخم الكلية الباقية
وازدیاد نشاطها • ومن قبيل هذا التكيف أيضا تغير لون الحرباء بما يتماشى
مع لون المكان الذي تختبئ فيه • • • وظاهر من هذا أن التكيف البيولوجي
تكيف آلي يحدث على غير علم من الفرد أو إرادة منه •

والتكيف عند علماء النفس أو « التكيف العقلي » يتلخص في أن يغير
الفرد سلوكه أو بيئته ليقوم علاقة أنسب وأصلح بينه وبينها • ويكون
ذلك عن طريق الامتثال للبيئة أو التحكم فيها أو إيجاد حل وسط بينه
وبينها • فمن صور التكيف :

١ - أن يغير الفرد سلوكه بما يناسب الظروف والمواقف الجديدة كأن
ينتقل من مكان إلى آخر هربا من لفح الشمس أو طلبا للرزق ، أو أن
يتنازل عن رايه في مناقشة حامية يرى ألا فائدة من المضي فيها ، وكان
يحصن الفرد نفسه ضد مرض معد ، أو أن يؤجل زواجه حتى يستقر

فى عمل مناسب . ومن أمثال ذلك أيضا تكيف القروى لجو المدينة ، وتكيف
الطلبة الجدد لجو الجامعة ، وتكيف الثرى لفقر مفاجئ ، أو الفقير لثراء
مفاجئ ، أو المريض لجو المستشفى الذى انتقل اليه .

٢ - أن يقلع الفرد عن سلوك اعتاده وألفه الى سلوك آخر حين يتضح
له أن السلوك الأول لا جدوى منه ، كأن يكف الطالب عن المذاكرة وهو
متعب ، بعد أن اتضح له أنها فى هذه الحالة لا تفيد . وكان يعتزل الفرد
جماعة من الناس لا يتمشى تفكيره مع تفكيرهم ، وكان يكف الفرد عن العناد
أو التماضر كلما ارتطم بمشكلة فى حياته بعد أن تأكد له أن هذين
الأسلوبين من التصرف يعطلانه عن حل مشاكله أو كذلك الطفل الذى
ابتلى بوالدين أصميين فكان اذا بكى بكى من دون صوت بعد أن عرف أن
الجهر بالبكاء لا يغنى فى مثل حالته شيئا .

٣ - أن يغير الفرد بيئته نفسها كأن يبني ما قى منزله من حشرات ،
وكان يرغم من يناقشه على التنازل عن رأيه ، أو كان ينقل الرئيس أحد
المشاغبين من مرؤسيه الى عمل آخر .

والتكيف كما رأينا عملية مستمرة ، فلا تكاد تخلو لحظة من حياتنا
من عملية تكيف . بل نستطيع أن نقول ان كل سلوك يصدر عن الفرد
ما هو الا نوع من التكيف .

ولئن نجح الفرد فى التكيف لبيئته المادية والاجتماعية قيل انه
« متوافق » adjusted . فان اخفق فهو « سىء التوافق » . ولسوء التوافق
مجالات عدة ، فهناك سوء التوافق المهني ، وسوء التوافق الأسرى . وسوء
التوافق الاجتماعى ...

٥ - أهداف علم النفس

لعلم النفس - شأنه فى ذلك شأن العلوم الأخرى - أهداف ثلاثة :

- ١ - فهم السلوك وتفسيره .
- ٢ - التنبؤ بما سيكون عليه السلوك .
- ٣ - ضبط السلوك والتحكم فيه بتعديله وتحويره وتحسينه .

الهدف الأول والنظرى لعلم النفس هو جمع وقائع وصوغ مبادئ
عامة وقوانين يمكن بها فهم السلوك وتفسيره . فهو يعيننا على فهم أنفسنا
وفهم من نعاشرهم ونعاملهم من الناس :

١ - فهم الدوافع الحقيقية لا الدوافع الزائفة أو المتوهمة التي تحركنا وتحرك غيرنا من الناس .

٢ - فهم نواحي القوة والضعف في شخصياتنا وما لدينا من إمكانيات واستعدادات خافية عنا .

٣ - معرفة أسباب ما يبدو في سلوكنا أو سلوك زملائنا أو أطفالنا من انحراف وزينج .

٤ - الكشف عن العوامل التي تفسد تفكيرنا أو تعطل عملية التعلم لدينا أو تميل بنا الى شرود الذهن الموصول أو تجعلنا ننسى كثيرا مما حصلناه ووعيناه . . . وغنى عن البيان أن هذا الفهم يجعلنا أكثر تسامحا وسعادة وانتاجا .

بل يعيننا علم النفس على فهم أصول كثير من المشكلات الاجتماعية والقومية حين يبين لنا أن كثيرا من المذاهب والتيارات الفكرية الغربية وأن ذبوع الجريمة والتفكك الخلقي ، والتعصب السلالي ، والصراع الصناعي ، والتناحر الدولي ، والقلق المتفشى بين الناس . . . غالبا ما تكون وسائل لارضاء حاجات ودوافع أساسية معاقة أو مكبوتة لدى الناس . الواقع أن علم النفس يستطيع أن يقدم الكثير لعالم يزخر بأمثال هذه الأزمات والصعوبات .

ولا يخفى أن التفاسير التي يقدمها علم النفس تقوم على أسس علمية لا على مجرد الملاحظة العابرة أو الخبرات العملية العارضة . فأغلب الناس يرضون بتفاسير ترضى مجرد حب الاستطلاع المباشر ، أما علم النفس فيذهب الى أبعد من التفاسير السطحية الظاهرية ورجل الشارع لا يشعر بحاجة الى تفسير الأحداث والظواهر العادية كالنسيان والتعلم بل الى تفسير غير المعتاد ، أما العلم فيشعر بحاجة الى تفسير جميع الأحداث ، عادية كانت أم غير عادية . هذا الى أن علم النفس يقدم أجوبة يمكن التحقق من صحتها .

ثم ان فهم الظاهرة ومعرفة أسبابها وخصائصها يعين على التنبؤ بحدوثها وعلى ضبطها والتحكم فيها . وهذان هدفان عمليان من أهداف العلم ، كل علم . فإذا عرفنا أسباب الفيضان مثلا تسنى لنا أن نتنبأ بحدوثه وأن نستعد له العدة فنقى أنفسنا من شر مقبل . وإذا عرفنا أن التربية القاسية في عهد الطفولة تمهد الطريق لاصابة الفرد بمرض نفسى

فى مستقبل حياته ، استطعنا أن نتنبأ بالمصير النفسى لطفل نشأ على هذه التربية ، وأن نبتعد عن مثل هذه التربية فى تنشئة أطفالنا . وإذا عرفنا استعداد فرد لمهنة معينة وعدم استعداده لأخرى ، أو استعداد طالب لدراسة معينة وعدم استعداده لأخرى ، تسنى لنا أن نجنبه الفشل من اقحامه فى مهنة أو دراسة ليس مؤهلا لها . وإذا عرفنا أن الذكاء صفة ثابتة للفرد لا تتغير بتقدم السن الا فى حدود طفيفة ، استطعنا أن نحكم الآن ، وأن يكون حكمنا صادقا الى حد كبير ، بأن هذا الطفل ذا الثامنة من العمر لا يستطيع بذكائه أن يتجاوز مرحلة الدراسة الثانوية ، فى حين أن زميله من نفس سنة يستطيع بذكائه أن يمضى الى أبعد من ذلك بكثير . وإذا عرفنا الدوافع التى تحركنا ازاء أصدقائنا وزملائنا وأولادنا استطعنا أن نتحكم فى سلوكنا وان نحوره ان كان سلوكنا لا يرضى .

الواقع أن التنبؤ بسلوك الناس صعب عسير ، وذلك لتعدد العوامل والدوافع التى تنشطه وتوجهه وتعديه . لذا كانت تنبؤات عالم النفس ، كتنبؤات عالم الأرصاد الجوية ، عرضة فى العادة لقدر من الخطأ يفوق ما يحدث فى العلوم المضبوطة . غير أن هذا لا يذهب بفائدتها وقيمتها . فاستشفاف العواقب خير من التخبط على كل حال . ولم يقل أحد أنسا نستطيع أن نستغنى عن تنبؤات الطقس لأن علم الأرصاد كثيرا ما يخطئ . تقديره . الواقع أن الانسان كلما ازداد علمه وفهمه قل خطؤه واستطاع أن يتهيا للمستقبل . فالمعرفة بصيرة ، والبصيرة قوة . ولا يفوتنا أن نذكر أن التنبؤ بأفعال الانسان يكون فى أحوال كثيرة أدق من التنبؤ فى العالم المادى . فكثيرا ما يتأخر الشخص عن موعد عمله لعطب طارئ غير مرتقب أصاب السيارة أو الترام . لكنه يندر أن يتأخر لأن سائق السيارة أو الترام توقف على حين فجأة وذهب ليحلق ذقنه أو ليشتري لأولاده بعض الحلوى .

والعلم الحديث ، أيا كان موضوعه ، ما هو الا منهج منظم يستهدف الكشف عن خصائص الاشياء والافراد والجماعات ، وذلك ابتغاء السيطرة على ما بالكون من مصادر للقوة وللطاقة ، وكذلك السيطرة على مصير الأفراد ومصير الجماعة . والحق أن الانسان لو بذل فى سبيل السيطرة على نفسه بعض ما بذل فى سبيل السيطرة على الكون ، لكان عالمنا اليوم عالم سعادة ونزاهة وصفاء .

٦ - فروع علم النفس

كان علم النفس فى الماضى يقتصر على دراسة الانسان الراشد الكبير ذى البشرة البيضاء . غير أن اتساع آفاقه وتعدد مسائله اضطراره الى التخصص والتفرع كما فعلت علوم الطب والهندسة والفيزياء ، فظهرت له فروع نظرية وتطبيقية مختلفة أما الفروع النظرية فلا تهدف الى نفع مباشر ، بل الى العلم لجرد العلم ، أى الى مجرد الكشف عن المبادئ والقوانين التى تهيمن على السلوك . وأما الفروع التطبيقية فتستهدف تحقيق أغراض عملية وحل مشكلات عملية فى شتى نواحي الحياة .

فمن أظهر الفروع النظرية :

١ - علم النفس العام : يدرس أوجه النشاط النفسى التى يشترك الناس فيها جميعا ، كال تفكير والتعلم والنسيان والانفعال . . . وهو أساس كل الفروع الأخرى .

٢ - علم النفس الفارق : يدرس ما بين الأفراد أو الجماعات أو السلالات من فوارق فى الذكاء أو فى الخلق أو الشخصية أو الاستعدادات والمواهب الخاصة . كما يدرس أسباب هذه الفوارق مستندا الى الحقائق التى يكشف عنها علم النفس العام . فإذا كان علم النفس العام يبين لنا كيف تتشابه الأفراد ، فعلم النفس الفارق يبين لنا كيف يختلفون ، وإلى أى حد يختلفون .

٣ - علم النفس الارتقاى : يدرس مراحل النمو المختلفة التى يجتازها الفرد فى حياته ، والخصائص السيكولوجية لكل مرحلة ، والمبادئ العامة التى تصف مسيرة هذا النمو والارتقاء . ومن فروعه : علم نفس مرحلة الرضاعة ، وسيكولوجية الطفل ، وسيكولوجية المراهقة ، وسيكولوجية مرحلة الرشد ، وسيكولوجية الشيخوخة .

٤ - علم النفس الاجتماعى : يدرس سلوك الأفراد والجماعات فى المواقف الاجتماعية المختلفة ، وبعبارة أخرى فهو يدرس الصور المختلفة للتفاعل الاجتماعى - أى التأثير المتبادل - بين الأفراد بعضهم وبعض ، وبين الجماعات بعضها وبعض ، وبين الأفراد والجماعات : بين الآباء والأبناء ، بين التلاميذ والمدرسين ، بين العمال وصاحب العمل ، أو بين العمال بعضهم وبعض ، بين المعالج والمريض ، بين الرئيس ومرؤسه . . . فمن صور التفاعل الاجتماعى : التعاون والتنافس ، الحب والكراهة ، والارتياح

والمحاكاة والتشجيع والتعصب والايحاء . . . كذلك يدرس نتائج هذا التفاعل ومنها تكوين الآراء والعواطف والمعتقدات وشخصيات الأفراد .

٥ - علم نفس الشواذ : يبحث في نشأة الأمراض النفسية والأمراض العقلية (الجنون) وضعف العقل والاجرام وأسبابها المختلفة (١) .

٦ - علم نفس الحيوان : يبحث في سلوك الحيوانات المختلفة ، ويحاول أن يجيب على أسئلة مثل : هل تستطيع الحيوانات أن تفكر ؟ ، كيف تبدو لها الأشياء الموجودة في العالم الخارجي ؟ ، أديها قدرة على التذكر ، وماذا تتذكره ، وما مداه ؟ ، اتمتلك الحيوانات مع الانسان في بعض الدواقع ؟ . وقد أفادت هذه الدراسة علم النفس فائدة كبرى وألقت الضوء على كثير من موضوعاته خاصة موضوعي التعلم والذكاء مما سنفصله في حينه .

٧ - علم النفس المقارن : يقارن سلوك الانسان بسلوك الحيوان وسلوك الطفل بسلوك الراشد ، وسلوك الانسان البدائي بسلوك المتحضر ، وسلوك الشخص السوي بسلوك الشاذ . .

ومن فروع علم النفس التطبيقي :

(١) علم النفس التربوي : يطبق مبادئ علم النفس وقوانينه على ميدان التربية والتعليم لحل ما يقوم في هذا الميدان من مشكلات : كضعف التلاميذ في اللغات ، أو تدريس القراءة للمبتدئين بالطريقة الكلية ، أو الجمع بين الجنسين في مرحلة الدراسة الثانوية أو تدريس العلوم على صورة علوم عامة . . كما يطبق مبادئ عملية التعلم وقوانينها على تدريس المواد المختلفة كالحساب والرسم والقراءة واللغة . . . وعلم النفس التربوي بمفهومه الحديث لا يقتصر على أن يستعير من علم النفس النظرى ما يراه من نتائج ومبادئ تفيده في حل مشكلات التربية والتعليم بل يصوغ بنفسه ولنفسه مبادئ سيكولوجية يحتاج اليها البحث في هذه المشكلات .

(٢) علم النفس الصناعي : يستهدف رفع مستوى الكفاية الانتاجية

(١) يجب التمييز بين علم النفس الشواذ وبين الطب النفسى الذى هو فرع من الطب يقوم على دعامتين من الطب وعلم نفس الشواذ . ويختص بفحص الاضطرابات النفسية والعقلية المختلفة وعلاجها عمليا ورعايتها والوقاية منها (انظر كتاب الامراض النفسية والعقلية ، للمؤلف . دار المعارف ١٩٦٤) .

للعامل أو للجماعة العاملة وذلك عن طريق حل المشكلات المختلفة التى تنشئ ميدان الصناعة والانتاج حلا علميا انسانيا يقوم على مبادئ علم النفس ومفاهيمه ، ويحرص على راحة العامل وكرامته حرصه على زيادة انتاجه . انه يرمى الى تهيئة جميع الظروف المادية والاجتماعية التى تكفل انتاج أكبر مقدار من أجود نوع ، فى أقصر وقت ، وبأقل مجهود . وأكبر قدر من رضا العامل وارتياحه . . فمن الموضوعات التى يدرسها : التوجيه المهنى ، والاختيار المهنى ، والتدريب الصناعى ، وتحليل الأعمال الصناعية المختلفة ، وأثر الإضاءة والتهوية ودرجات الحرارة والرطوبة فى الانتاج ، هذا الى مشكلات التعب الصناعى والملل الصناعى وحوادث العمل وطرق الأمن الصناعى ، فضلا عن اهتمامه - مشتركا مع علم النفس الاجتماعى - بموضوع العلاقات الانسانية فى ميدان الصناعة بين العمال وأصحاب العمل ، وبين العمال بعضهم وبعض .

(٣) علم النفس التجارى : يهتم بدراسة دوافع الشراء وحاجات المستهلكين غير المشبعة وتقدير اتجاهاتهم النفسية نحو المنتجات الموجودة فى السوق . . كما يدرس سيكولوجية البيع ، ويهتم باختيار عمال البيع ، وطرق تأثير البائع فى المشتري من حيث تركية السلعة فى نظره . ومواجهة اعتراضاته ، وتحطيم مقاومته ، وانتهاز اللحظة السيكولوجية المناسبة لاتمام الصفقة : هذا فضلا عن اهتمامه بسيكولوجية الاعلان : تصميم الاعلان ونوعه وجنسه ولونه وموضعه ومرات تكراره . وذلك على أساس أن الاعلان الجيد هو الذى يسهل تذكره عند الحاجة ، والذى يوحى الى المستهلك بأنه فى حاجة بالفعل الى السلعة موضوع الاعلان .

(٤) علم النفس الجنائى : فرع تطبيقى من علم نفس الشواذ ، يدرس العوامل والدوافع المختلفة التى تتضافر على احداث الجريمة ، ويقترح أنجع الوسائل لعقاب المجرم أو علاجه أو اصلاحه .

(٥) علم النفس القضائى : يدرس العوامل النفسية الشعورية واللاشعورية التى يحتمل أن يكون لها أثر فى جميع من يشتركون فى الدعوى الجنائية : القاضى والمتهم والدفاع والمجنى عليه والمبلغ والشاهد والجمهور . فهو يبحث فى الظروف والعوامل التى تؤثر فى القاضى من حيث تقديره للأدلة واستنتاجه وحكمه وتقديره للعقوبة . كذلك يبحث فى العوامل التى تحمل المتهم أو الدفاع على اخفاء الحقيقة ، أو الغلو فى طلب الرحمة وتخفيف المسئولية عن المتهم . هذا الى اهتمامه بدراسة

« الشهادة » وقيمتها والعوامل المختلفة التي تؤثر في ذاكرة الشاهد فتجعله يحرف ما يقول على غير قصد منه . وهو الى ذلك يبحث في أثر الرأي العام والصحافة والاذاعة وما يتردد بين الناس من اشاعات في توجيه الدعوى .

(٦) علم النفس الحربى : تستعين الجيوش الحديثة بخبراء نفسيين لوضع كل عامل بالجيش فى العمل أو المكان الذى يتناسب مع ذكائه واستعداداته وسمات شخصيته . ثم تدريب هؤلاء جميعا بالطرق العلمية على اتقان أعمالهم فى أقصر وقت وبأقل جهد . كما تستعين بهم لدعم الروح المعنوية فى الجيش . وتحسين العلاقات الانسانية بين فرقه وأفراده ، وكذلك لمحاربة الدعايات والاشاعات الضارة ، ومقاومة أثر الحرب النفسية ، وكيفية مواجهة المفاجآت ، والتغلب على القلق أثناء انتظار الهجوم هذا الى أن عملية تمويه المنشآت العسكرية كالبوارج والبروج والمدافع وحصون السواحل وملابس الجنود وخوذاتهم . . من صميم ما يقوم به الاخصائيون النفسيون .

(٧) علم النفس الكلينيكى : يستهدف تشخيص وعلاج الاضطرابات النفسية الخفيفة علاجاً نفسياً ، كعيوب النطق والتخلف الدراسى وبعض حالات القلق والهبوط الخفيفة ، والشعور الموصول بالنقص أو بالحيرة والتردد أو بفقد الأمن والطمأنينة وبعض الامراض النفسية . والقياس السيكولوجى جزء من وظائف الخبير الكلينيكى . ويقصد به ملاحظة وتحليل وتقدير ما لدى المريض من ذكاء وقدرات عقلية وسمات خلقية واتجاهات نفسية الى غير تلك من الصفات التى لو أضيفت الى الفحص الجسمى للفرد ودراسة حالته الاجتماعية أعطت صورة متكاملة عنه تساعد على تقديم الاقتراحات والوصايا اليه .

٧ - صلة علم النفس بالعلوم الاخرى

علم النفس علم وصفى تقريرى يصف السلوك ويفسره على ما هو عليه ، ولا يضع معايير للسلوك والتفكير والتذوق كما تفعل علوم المنطق والأخلاق والجمال . فاذا كان علم المنطق يعلمنا كيف ينبغي لنا أن نفكر على نحو يعصمنا من التناقض فى التفكير ويكفل لنا الوصول الى نتائج تلزم عن مقدماتها . فعلم النفس يقتصر على وصف الطريقة التى تتم بها عملية التفكير بالفعل . واذا كان علم الأخلاق يعلمنا كيف ينبغي لنا أن نسلك ان أردنا أن نكون قوما صالحين فعلم النفس يدرس السلوك الفعلى ، خيراً

كان أم شرا • وإذا كان علم الجمال يضع معايير للتذوق في الفنون والآداب، فعلم النفس يدرس ما نتذوق بالفعل جميلا كان أم قبيحا • وبعبارة أخرى فعلم النفس كغيره من العلوم الوصفية الأخرى يدرس ما هو كائن لا ما ينبغي أن يكون ، يدرس ما هو واقع لا ما هو واجب •

ولعلم النفس صلات وثيقة بعلم الأحياء وعلم وظائف الأعضاء وعلم الاجتماع • فسلوكنا يتوقف إلى حد كبير على تكويننا البيولوجي : الجسمي والعصبي والغدي وعلى ما ورثناه من استعدادات فطرية • فمن المحقق أن هناك صلة بين الذكاء والمواهب الخاصة والمهارات الحركية وبين الجهاز العصبي • كما أن الاضطراب في مفرزات الغدد الصم أو التلف الذي يصيب المخ قد يكون له أثر خطير في شخصية الفرد وصحته النفسية •

ومن ناحية أخرى يجب ألا ننسى ما للمجتمع والثقافة السائدة فيه من أثر عميق في شخصية الفرد وتفكيره وسلوكه • فلو كنا نشأنا في هضاب التبت ، أو أواسط استراليا ، أو على بطائح نهر الفولجا في زمهرير الشمال ، لكننا اليوم نلبس غير ملابسنا ، ونأكل غير طعامنا ، ونسكن غير مساكننا ولكانت لنا عادات وتقاليد ومثل تختلف في الكثير عما نحن عليه بل ولاختلفت نظرتنا إلى الكون وموضعنا منه اختلافا كبيرا • بل إن ثقافة المجتمع تؤثر في طرق تفكير أفرادها ، وطرق تعبيرهم عن انفعالاتهم ، وفيما يتعلمونه من معايير الخير والشر ، والمباح والمحظور ، والعدل والظلم ... وكذلك فيما يكتسبون من معلومات ومهارات وعواطف وأذواق ...

إن سلوك الإنسان يصدر من كائن حي يعيش في مجتمع ، فلا بد لفهمه وتفسيره من معرفة شروطه العضوية وشروطه الاجتماعية • ويساعدنا علم الأحياء وعلم وظائف الأعضاء على معرفة شروطه العضوية ، في حين يعيننا علم الاجتماع على فهم شروطه الاجتماعية • لذا يعتبر علم النفس من العلوم الطبيعية. ويرتبط ارتباطا وثيقا بالعلوم البيولوجية والعلوم الاجتماعية •

٨ - علم النفس والفلسفة

من علم الروح إلى علم السلوك :

قام علم النفس فرعا من الفلسفة من قبل الميلاد بزمان طويل • فقد ذهب بعض فلاسفة الاغريق الأول إلى أن « الروح » - وكان الخلط كبيرا بين الروح والنفس والعقل - مادة كالهواء ، لكنها بلغت حدا كبيرا من

الرقعة والشفوف . حتى اذا جاء « أفلاطون » (٤٢٧ - ٣٤٧ ق . م) قال ان لأفكار الانسان تأثيرا كبيرا فى سلوكه ، لكنه كان يرى أن هذه الأفكار لها وجود مستقل عن الانسان ، فهى تقيم فى الجسم أثناء الحياة ثم تتركه عند الموت . ثم خطا علم النفس كخطوة كبرى فى الاتجاه العلمى حين أشار « أرسطو » (٣٨٤ - ٣٢٢ ق . م) الى أن الروح أو النفس هى مجموع الوظائف الحيوية لدى الكائن الحى ، أى وظائف الجسم ، وبها يتميز عن الجباد ، ومن دونها لا يكون الجسم أكثر من جثة . وعلى هذا يكون السلوك والحالات النفسية نتيجة عمليات جسمية . وقته ترتب على هذه النظرة أنه لم يعد من الضرورى البحث عن تفسير للسلوك والحالات النفسية خارج نطاق الانسان . كما أنه كان أول باحث حاول أن يفهم بصورة منظمة الطرق التى يفكر بها الانسان ، وصاغ قوانين فى « تداعى المعانى » سادت علم النفس أكثر من عشرة قرون . لذا يمكن اعتباره بحق المؤسس الأول لعلم النفس .

ثم انتقلت التعاليم الأساسية لأرسطو الى فلاسفة العرب والمدرسين ، وهم مفكرو العصور الوسطى من الأوربيين ، فظل هؤلاء جميعا يجادلون ويقلبون القضايا الفلسفية عن طبيعة النفس وخلودها وعن مصير الانسان حتى أعياءهم الأمر ، فانقسموا فريقين اختص أحدهما بدراسة الظواهر الروحانية وهؤلاء هم رجال الدين ، واختص آخرون بدراسة الظواهر العقلية وهؤلاء هم الفلاسفة أو « علماء » النفس . فكانت هذه أول بادرة لانفصال علم النفس عن علم الالهيات ، فبعد أن كان علم الروح أصبح علم العقل . وكانت الصلة بين العقل والجسم كبرى المشكلات .

ديكارت :

وقد حاول الفيلسوف الفرنسى « ديكارت » (١٥٩٦ - ١٦٥٠) حل هذه المشكلة - مشكلة العلاقة بين العقل والجسم - فقال انهما « شيان » مختلفان متميزان كل التمايز ، وليس بينهما ارتباط طبيعى . فالخاصة الجوهرية للجسم هى الامتداد ، أى شغل خيز من الفراغ . فى حين أن خاصة العقل عند الانسان هى التفكير والشعور . أما الصلة بينهما فصلة تفاعل ميكانيكى يحدث فى الغدة الصنوبرية فى المخ . لقد كان ديكارت يرى أن الكائن الحى من انسان وحيوان ماهو الا آلة معقدة ينشطها الضوء والصوت وغيرهما من المنبهات التى يحمل أثرها مائع رقيق سماه « أرواح الحيوانات » الى الغدة الصنوبرية ومنها الى العضلات فى صورة دوافع تؤدى الى حركة الجسم - هذا كل ما يحدث فى الحيوان .

وبعبارة أخرى فالحيوان لا يحس ولا يشعر ، بل يستجيب للمنبهات الخارجية كما تستجيب مضارب الآلة الكاتبة للمس الأصابع . أما عند الإنسان فأرواح الحيوانات حين تلج الغدة الصنوبرية فانها تثير فيه مشاعر وانفعالات وأفكارا وصورا ذهنية . أى أن الإنسان ، بخلاف الحيوان ، له عقل . وهذا العقل هو الذى يوجه « الآلة الإنسانية » ويجعل الإنسان يتصرف تصرفا معقولا . والشعور أهم خاصة للعقل - الشعور بالمعنى الواسع الذى يجمع كل الحالات الشعورية من تفكير وتذكر وتصور ومشاعر وانفعالات ورغبات . . وهنا أخذ الباحثون يهتمون بدراسة الشعور . وأصبح علم النفس « علم الشعور » .

المدرسة الترابطية :

وحوالى الوقت الذى كان فيه ديكارت ينشر مذهبه ظهرت فى انجلترا مدرسة تسمى « المدرسة الترابطية » أو « المدرسة الانجليزية » . لأن أغلب أتباعها من الانجليز (مؤسسها « لك » Locke ١٦٣٢ - ١٧٥٤) ومن أنصارها البارزين « هارتلى » ١٧٠٥ - ١٧٥٧ و « هيوم » ١٧١١ - ١٧٧٦ و « ستيوارت مل » ١٨٠٦ - ١٨٧٣ و « هربرت سبنسر » ١٨٢٠ - ١٩٣٣) . وقد كان لهذه المدرسة أثر كبير فى توجيه الدراسات النفسية حتى نهاية القرن الماضى .

من المسلمات الأساسية لهذه المدرسة أن الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء تنقش عليها الخبرات الحسية ماتريد . فليس قبل الخبرة فى العقل شيء . هذه الخبرة تأتى عن طريق الحواس . فالاحساسات هى عناصر العقل ووحداته وذراته . غير أن هذه الاحساسات تكون فى أول الأمر غير مترابطة ولا منظمة ، ثم تترايط هذه العناصر وتتنظم لما بينها من تشابه أو تضاد أو تجاور فى الزمان والمكان ، فتنشأ من هذا الترابط العمليات العقلية جميعا : الإدراك والتصور والتخيل والتفكير والابتكار . . والترابط عملية آلية ميكانيكية تشبه الجاذبية فى العالم المادى أو تشبه التآلف بين الذرات بعضها وبعض ، وبين العناصر بعضها وبعض ، والذى تتكون منه المواد المركبة فى عالم الكيمياء . ومن ثم كانت مهمة علم النفس فى نظرها تحليل المركبات العقلية الشعورية الى عناصرها من احساسات وصور ذهنية ومعان ، ثم تفسير تجمعها وانتظامها فى وحدات مركبة . . كل ذلك عن طريق « التأمل الباطن » الذى سبقت الإشارة اليه .

ولقد ظل علم النفس فرعا من الفلسفة العقلية التأملية أكثر من

ماثى عام بعد ديكارت . صحيح أن موضوعه قد تحدد بعض الشيء ، لكن طريقته فى البحث لم تزل تعتمد الى حد كبير على منهج الفلسفة فى البحث ، أى على النظر والتأمل والبرهان الجدلى فى قضايا نفسية خالصة كتحلل المركبات العقلية الى عناصرها ، وكذلك فى قضايا ذات طابع فلسفى صريح ما برحت لاصقة بعلم النفس منذ القدم ، مثل « ما الطبيعة القصوى للعقل ؟ » ، « هل العالم الخارجى عالم واقعى أم من خلق الخيال ؟ » ، « هل للانسان ارادة حرة ؟ » . وقد كان الخلاف على هذه القضايا كبيرا بين الباحثين ، لأن النظر والتأمل دون سند من الطرق العلمية للملاحظة والتجربة يؤدى حتما الى الخلاف .

أثر العلوم الطبيعية :

على انه من مطلع القرن التاسع عشر كان علماء الفسيولوجيا يسرون فى بحوثهم على نمط آخر ، اذ كانوا يوجهون الى الطبيعة أسئلة خاصة ثم يجرون الملاحظات والتجارب للوصول الى أجوبة عن هذه الأسئلة . وقد أدى بهم هذا المنهج التجريبي الى الكشف عن كثير من الحقائق والمبادئ كالكشف عن الدورة الدموية ، وعن مناطق المخ التى تهيم على الحركة عند الانسان والحيوان ، وعن سرعة التيار العصبى . وقد كان لهذا المنهج ميزة بالغة على منهج النظر والتأمل المحض ، اذ كان يستطيع كل متشكك فى نتائج الملاحظات والتجارب أن يعيدها ويكررها بنفسه للتحقق من صحتها أو بطلانها . كذلك كان هذا المنهج متبعا فى علم الفيزيكا ، مما أوحى الى بعض الباحثين فى علم النفس باصطناع هذا المنهج التجريبي فى دراسة الظواهر النفسية .

ففى عام ١٨٧٩ أسس « فونت » أول معمل لعلم النفس التجريبي بجامعة ليبزج بألمانيا . وهو معمل مزود بأجهزة وأدوات خاصة لاجراء تجارب على الحواس المختلفة من سمع وبصر ولمس ، وأخرى على كيفية التذكر والتعلم والتفكير والانتباه ، وقياس سرعة النبض والتنفس أثناء الانفعال . لقد كان المعتقد فى ذلك الحين أن العقل والشعور لا يمكن قياسهما . أما منذ هذا التاريخ القريب فقد حق لعلم النفس أن يتخذ مكانا الى جانب العلوم الطبيعية التجريبية ، وأن يصبح علما مستقلا عن الفلسفة العامة من حيث منهجه فى البحث على الأقل . وسرعان ما أسست معامل أخرى كثيرة فى بلاد شتى وأخذ انتاجها يزداد زيادة مطردة ، خاصة بعد أن أصبح علم النفس علم السلوك .

الفلسفة نقد ورقابة :

ونود الآن أن نحدد معنى انفصال علم النفس عن الفلسفة لأن كثيرا من الناس لا يزالون يعتقدون أنه لا مستقبل لهذا العلم الناشئ إلا اذا انتزع انتزاعا تاما من برائن الفلسفة ، كان الفلسفة قيد يعوق العلم وبحوثه ، أو كأنها ضرب من الجدل العقيم الذى لا يغنى بل يعطل التقدم العلمى .

ان العلم بالمعنى الذى نفهمه فى العصر الحالى لم يكن له وجود مستقل عن الفلسفة حتى نهاية العصر الوسيط وبداية العصر الحديث فى التاريخ ، فكان العالم فيلسوفا ، والفيلسوف عالما ، وكانت الفلسفة تشمل العلوم جميعا ، وبعبارة أخرى كانت العلوم جميعا تقوم على خدمة الفلسفة . ثم بدا العلم - من حيث هو مجموعة من الحقائق الطبيعية - حياته الجديدة المستقلة عقب النهضة الفكرية فى أوروبا باسم الفلسفة الجديدة أو الفلسفة التجريبية أو الطبيعية ، وكان لهذا الانفصال سببان رئيسيان : أولهما الضغط الشديد الذى كانت تلقاه حرية الفكر من رجال الكنيسة فى العصر الوسيط ، فقد كانوا يفرضون آرائهم على العلماء فرضا سواء اتفقت هذه الآراء مع المشاهد المعقول أو لم تتفق . الأمر الثانى هو تشعب العلوم ونزعة كل علم الى أن يستقل ببحوته الخاصة مما أوجب التخصص ، فقد أصبح من المحال على الشخص الواحد أن يحيط بالعلوم جميعا .

على أن هذا الانفصال لم يؤثر فى الهدف الرئيسى الذى يرمى اليه كل من العلم والفلسفة ألا وهو البحث عن الحقيقة ، فأصبح العلم يبحث فى الظواهر وقوانينها بحثا مجردا عن كل غرض غير المعرفة ، بحثا يقوم على الملاحظة الحسية والمنطق السليم مجتمعين . فهو يلتمس المعرفة على أساس الملاحظة والتجريب ، ثم اصطناع التفكير المنظم لتمحيص نتائج الملاحظة والتجربة والوصول منها الى الحقيقة . وقد ترتب على هذا أن ضاق نطاق الفلسفة فاقصرت أو كادت على البحث فى الطبيعة القصوى « للوجود » و « المعرفة » و « الخير » و « الجمال » ، وإلى عهد قريب « علم النفس » ، الى غير ذلك مما يدخل فى نطاق ما يعرف بالفلسفة التأملية أو الميتافيزيقا ، أو الفلسفة العامة • Metaphysics

فلسفة العلوم :

الى جنب هذا هناك فرع هام من الفلسفة يسمى « فلسفة العلوم » وهو فرع اختص بدراسة مسائل كثيرة ليس من شأن العلم أن يبحثها ،

ولئن حاول ذلك فهو ليس بقادر على حلها . ومع هذا فهي مسائل تتصل بصميمه . فمن أهداف فلسفة العلوم :

١ - تصنيف العلوم المختلفة ، وتعيين حدودها وتسلسل بعضها من بعض ، والكشف عما بينها من روابط وعلاقات ، ثم التأليف بين الصور الجزئية التي تزودنا بها العلوم الخاصة كل من وجهة نظره الخاصة . . . التأليف بينها في صورة موحدة - ذلك أن العلوم الخاصة تزودنا بصور جزئية منفصلة أخذت من زوايا مختلفة لهذا العالم . هنا تقوم فلسفة العلوم بأقامة بناء موحد من هذه المقومات المختلفة . فتكون كالعدسة تلم شتات الأشعة وتركزها في بؤرة ضوئية صغيرة ، لكنها أكثر لمعانا والتهابا من الأشعة المبعثرة . أو يكون الفيلسوف في هذه الحال كالنحلة ترشيف من الزهور المختلفة الألوان ما تحيله رحيقا وشهدا لذة للشاربين . على هذا النحو تكون الفلسفة محاولة لتعليل الكون تعليلا شاملا بعد أن مزقت العلوم المختلفة أوصياله ، أو تكون نوعا من التفكير المنظم يحاول التأليف بين العلوم الخاصة والنظر إليها نظرة شاملة . هذه هي الوظيفة الانشائية لفلسفة العلوم . . . إلى جانب هذه الوظيفة البناءة للفلسفة فإن لها وظائف ناقدة شتى منها :

٢ - نقد مناهج البحث التي تستخدمها العلوم المختلفة ، واختبار المسلمات الأولى والمبادئ الأساسية التي تأخذها العلوم على علاقتها وتسلم بها تسليما مطلقا . فعالم النفس قد يأخذ بمبدأ « الحرية » في تفسير السلوك مثلا ، وعالم الأحياء قد يسلم بمبدأ « الغائية » وعالم الفيزيكا قد يسلم بأن القوانين الطبيعية لها صفة الاطلاق فهي مستقلة عن الزمان والمكان ، وعالم الرياضة قد يسلم « بمبدأ اللانهاية » . . . هؤلاء جميعا يستندون الى هذه المسلمات في تفاسيرهم وصوغ فروضهم ونظرياتهم . فما قيمة هذه المسلمات والمبادئ ؟ أهى واقعة حاصلة ؟ هنا تتدخل الفلسفة فتبين للعلم قيمة هذه المبادئ والمسلمات .

٣ - كما أن كل علم يصل الى فروض ونظريات يحاول أن يفسر بها ما يلاحظه ويدرسه من ظواهر معينة . ومن وظائف فلسفة العلوم اختبار صحة هذه الفروض والنظريات العلمية من حيث اكتمالها وخلوها من التناقض ، وهذا لون من المنطق النقدي الرفيع . غير أن الفلسفة لا تمس الوقائع والمعلومات التي تجمعها العلوم بالملاحظة والتجريب ، بل تتناول الفروض والنظريات التي تصوغها العلوم لوصف الوقائع وتنظيمها وتحديد صلة بعضها ببعض فتفحص هذه الفروض والنظريات لا بقصد

تغيير تركيبها كى تحتضن وقائع جديدة أو تضع الوقائع الجديدة فى شكل مبسط ، بل لمجرد تقدير قيمتها باعتبارها أدوات للتفسير . كذلك تحرص فلسفة العلوم على ألا تتناقض التفسيرات التى يقدمها العلم الواحد بعضها مع بعض ، أو مع تفسير غيره من العلوم .

من هذا كله نرى أن كل علم من العلوم لا يستطيع أن يستغنى عن الفلسفة - فلسفة العلوم - ولا يستطيع أن ينفصل عنها انفصالا مطلقا . وينسحب هذا بوجه خاص على علم النفس لأنه يثير مشكلات فلسفية أكثر مما يثيره غيره من العلوم .

على هذا النحو لا تتعارض الفلسفة مع العلم ولا تتحكم فيه ، بل هى تعينه وتقومه وتنقده وتشرف عليه .

فالقول اذن بأن علم النفس أصبح علما مستقلا لا يعنى أنه طلق الفلسفة طلاقا باتنا ، بل يعنى أنه استبدل بمنهج النظر والتأمل فى البحث المنهج الذى يقوم على ملاحظات منظمة ، ويلتزم الموضوعية فى بحثه ، ويستخدم التجربة لاختبار صحة الفروض التى يصل إليها ، ويتيح الفرصة للغير لاعادة التجارب فى نفس الظروف للتأكد من صحة هذه الفروض أو بطلانها .

٩ - خصائص علم النفس الحديث

١ - هو علم يدرس السلوك بمنهج البحث العلمى الذى تتبعه العلوم الطبيعية كالفيزيكا physics والكيمياء ، والذى يعتمد على الملاحظات المنظمة والتجارب المضبوطة ، لا على التأمل والبحث والملاحظات العارضة وما يجرى على ألسنة الناس من قصص وروايات عن سلوك الانسان والحيوان .

٢ - وهو لا يشغل نفسه بماهى النفس أو نشأتها ومصيرها ، فهذا من اختصاص الفلسفة لا من اختصاصه . فهو علم السلوك لا علم النفس . فكما أن علم الأحياء لا يهتم بالبحث فى ماهية الحياة ، بل يدرس تكوين الكائنات الحية ونشاطها ونموها وتطورها . وكما أن علم الفيزيكا لا يبحث فى ماهية المادة أو الطاقة ، بل فى خصائص المادة والضوء والصوت والحرارة والكهرباء والمغناطيسية ، ومظاهر كل منها . كذلك علم النفس الحديث لا يبحث فى النفس ، بل فى السلوك . ان هى الا تسمية لصقت به من الماضى ولا تزال عالقة به حتى اليوم .

٣ - وهو لا يهتم بها يسمى بالبحوث الروحانية كتحضير الأرواح ومخاطبة الموتى ، ولا يلقي أغلب الباحثين فيه بالا كبيرا الى مشكلة «التخاطر» telepathy أى انتقال الحواطر والأفكار من شخص الى آخر ، أو الى مسألة الإدراك عن بعد بغير وساطة الحواس .

٤ - وهو لا يدعى تحليل شخصيات الناس ومعرفة أخلاقهم وسرائرهم من سمات وجوههم أو ارتفاع جباههم أو أشكال ذقونهم أو بريق عيونهم . ولا يدعى أنه يستطيع التكهن بالمستقبل على غير أساس علمي ، أو يستطيع معرفة الخلق أو الإرادة من تحليل خطوط الناس أو من القاء نظرات خاطفة على وجوههم . وليس أبعد منه أن يزعم مزاوله العلاج النفسى أو تقوية الإرادة أو تحسين الشخصية عن طريق المراسلة كما يفعل الأدياء والدجالون .

٥ - ولقد كانت بحوث علم النفس القديم تقتصر على محاولة فهم العقل الانسانى وتحليله الى عناصره دون اهتمام بتطبيق كشفه فى نواحي الحياة العملية . أما اليوم فيهتم علم النفس بنواح تطبيقية شتى من أظهرها رفع مستوى الكفاية الانتاجية فى المؤسسات والمصانع ، وتحسين العلاقات الانسانية بين الرؤساء والمروسين ، والمحافظة على الصحة النفسية للفرد ، وحل المشكلات التعليمية والسلوكية التى تعرض للمدرس وللمشروع فى ميدان التربية والتعليم ، ومغونة الناس على التوافق والتواءم مع بيئاتهم الاجتماعية المختلفة : فى البيت وفى المدرسة ، وفى المصنع ، وفى المتجر ، وفى الجيش ، وفى النادى ...

وكثيرا ما يطلق على علم النفس أنه علم القرن العشرين . وربما كان هذا صحيحا لأن التقدم فى المعارف السيكولوجية خلال الخمسين سنة الأخيرة كان أكبر منه خلال مجموعة من القرون الماضية . فكما أن علم الفيزيكا كان أثره عميقا فى تفكير القرن السابع عشر ، وكما أن الكيمياء كان لها نفس الأثر فى القرن الثامن عشر ، وعلم الأحياء فى القرن التاسع عشر ، كذلك كان أثر علم النفس فى القرن العشرين .

الفصل الثاني

مناهج البحث في علم النفس

١ - المنهج العلمي

العلم بوجه عام معرفة منظمة لفئة معينة من الظواهر ، تجمع وترتب بالمنهج العلمي ابتغاء الوصول الى قوانين ومبادئ عامة لتفسير هذه الظواهر والتنبؤ بحدوثها .

ويتميز المنهج العلمي بجمع الوقائع والمعلومات :

١ - عن طريق الملاحظة المنظمة لا العارضة .

٢ - الملاحظة الموضوعية لا الذاتية أى الملاحظة التى لا تتأثر بميول الباحث وعواطفه وانحيازاته وأفكاره السابقة وما يقوله عامة الناس .

٣ - الملاحظة التى يمكن التحقق من صحتها ، أى التى يمكن أن يعيدها باحثون آخرون ويظفرون بنفس النتائج . وليس التجريب إلا ملاحظة تجرى فى ظروف خاصة كما سنرى بعد قليل .

والمنهج العلمي هو الفيصل بين مايمكن أن يسمى علما وبين غيره من ضروب المعرفة . فالطب والفيزيكا والكيمياء وعلم الأحياء لم تدخل فى نطاق العلم الا يوم أن خضعت لدراساتها للمنهج العلمي . كذلك علم النفس لم يصبح علما الا حين بدأ العلماء يطبقون المنهج العلمي فى دراسة الوظائف النفسية والسلوك .

ولقد قدمنا أن علم النفس الحديث يعتبر من العلوم الطبيعية ذات الصلة الوثيقة بالعلوم البيولوجية والعلوم الاجتماعية . فاذا عرفنا أن منهج البحث فى العلوم الطبيعية يعتمد فى المقام الأول على الملاحظة والتجريب ، قدرنا أن علم النفس لابد أن يشترك مع هذه العلوم فى منهج البحث . غير أن هناك ظواهر ووقائع ينفرد بدراساتها علم النفس ، هى الحالات الشعورية الفردية والاستعدادات اللاشعورية . وعلى هذا فلا بد أن يختلف منهجه من بعض الوجوه عن منهج هذه العلوم .

٢ - منهج التأمل الباطن

التأمل الباطن أو الملاحظة الداخلية أو «الاستبطان introspection بمعناه العلمى الدقيق هو ملاحظة الشخص مايجرى فى شعوره من خبرات حسية أو عقلية أو انفعالية ملاحظة منظمة صريحة تستهدف وصف هذه الحالات وتحليلها أو تأويلها أحيانا ، سواء كانت هذه الحالات حاضرة كحالة الحزن أو الغضب التى يبلوها الشخص فى اللحظة الراهنة ، أو ماضية كأحلام النوم وأحلام اليقظة .

ومن أبسط صور الاستبطان وأقلها تعقيدا مانفعله فى حياتنا اليومية حين نصف لصديق مانشعر به من تعب أو قلق ، وحين نخبر الطبيب بما نحس به من آلام ، أو حين نذكر لشخص آخر مانراه أو نسمعه أو نتذوقه . . . ولو أن الاستبطان فى هذه الأحوال عارض وليس علميا .

ومن الأمثلة على استبطان الحالات الشعورية الحاضرة أن تطلب الى شخص أن يصف لك حالته وهو يستمع الى محاضرة جافة ، أو وهو يقرأ كتابا مملا ، أو وهو يتسلم برقية غير منتظرة . أو أن تطلب اليه أن يصف مايجرى فى شعوره وهو يفكر فى حل مسألة حسابية : هل يكلم نفسه وهو يفكر ؟ هل « يرى » صورا ذهنية لما يفكر فيه ؟ ، وماذا يشعر حين يستعصى عليه حل المسألة ؟

ومن الأمثلة على استبطان الحالات الشعورية الماضية أن تطلب الى شخص أن يجيبك على الأسئلة الآتية : « ما أقدم ذكرى تستطيع أن تسترجعها من ذكريات طفولتك ؟ » ، « هل حلمت مرة بأنك تسير عاريا فى الطريق ؟ ، وماذا كان شعورك أثناء الحلم ؟ » ، « هل كان حزنك على موت صديقك منذ شهر أشد من حزنك على فراقه اليوم ؟ » .

وظاهر من هذا أن الاستبطان على درجات مختلفة من الصعوبة والتعقيد ، كما أن هناك الاستبطان العارض والاستبطان الذى يجرى لغرض علمي . الواقع أن الاستبطان كمنهج للبحث يحتاج الى مرانة وتدريب ، خاصة ان أردنا أن نخرج منه بمعلومات مفصلة . غير أنه لا يختلف عن ملاحظة الأشياء والموضوعات الخارجية الا فى أنه ملاحظة فردية يقوم بها الشخص المستبطن وحده فى حين أن الملاحظة الخارجية ملاحظة علنية يستطيع أن يقوم بها عدة أشخاص . وقد استطاع بعض العلماء عن طريقه الظفر بحقائق ومبادئ سيكولوجية ذات قيمة .

اعتراضات على الاستبطان :

ظل الاستبطان المنهج السائد في الدراسات النفسية حتى أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحالى . ثم وجهت اليه اعتراضات عدة . بل لقد أعرضت عن استخدامه إحدى مدارس علم النفس المعاصرة - هي المدرسة السلوكية - بدعوى أنه منهج غير علمي . وكانت حجتها في ذلك أن الحالات الشعورية التى تدرس عن طريق الاستبطان حالات فردية ذاتية أى لا يمكن أن يلاحظها الا صاحبها وحده ، ومن ثم لا يمكن أن تكون موضوع بحث علمي لأنها لا يمكن التحقق من صحتها . فالعلم لا يقوم على الفردى الذاتى بل على الموضوعى العام الذى يشترك فى ملاحظته عدة ملاحظين . لذا فهى ترفض استخدام هذا المنهج فى علم النفس رفضاً صريحاً ، وترى أن موضوع علم النفس يجب أن يقتصر على دراسة السلوك الحركى الصريح للانسان والحيوان . ومادام علم النفس أحد العلوم الطبيعية فلا داعى لأن يصطنع منهجاً خاصاً للبحث ، أو أن يدرس ظواهر تختلف عن ظواهرها .

غير أننا سبق أن رددنا على هذا الاعتراض حين ذكرنا أن الحالات الشعورية الفردية يمكن أن تخضع للدراسة العلمية ان أمكن التعبير عنها باللغة ، أى بالتقرير اللفظي ، أو بنوع آخر من السلوك الحركى الظاهر . واللغة ، من حيث هى سلوك لفظي ، ظاهرة خارجية موضوعية كالظواهر التى تدرسها العلوم الطبيعية سواء بسواء .

ثم إن اتفاق التقارير اللفظية لعدد من المستبطنين ممن يشتركون فى السن والثقافة والخبرة والتدريب لا يدع مجالاً للشك فى جدوى هذا المنهج . فقد اتفق أغلبهم مثلاً على أن عملية التفكير كثيراً ما تقتزن بكلام باطن ، وقد تقتزن أو لا تقتزن بصورة ذهنية . وقد اتفق أغلب المستبطنين ان لم يكن كلهم على وجود ظاهرة «الصور البصرية السلبية» ، وتتلخص فى أنك لو ثبت نظرك وركزته لمدة ٢٠ ثانية على مربع اسود اللون ثم نظرت فور ذلك الى جائط رمادى ، رأيت على الجائط مربعاً أبيض يتحرك حين تحرك عينيك . وهذه لا شك ظاهرة ذاتية تحدث لك ولا تحدث للجائط .

وقد عيب على الاستبطان أن الشخص ينقسم فى أثناءه الى ملاحظ (بكسر الحاء) وملاحظ (بفتح الحاء) فى آن واحد . وهذا من شأنه أن يغير الحالة الشعورية التى يريد وصفها وتحليلها . فتأمل الانسان نفسه أثناء فرجه أو حزنه أو غضبه من شأنه أن يخفف من شدة هذه الانفعالات

لأنه يستهلك فى تأمله هذا جزءا من الطاقة النفسية التى كانت تستهلك فى هذا الفرح أو الحزن أو الغضب . كذلك الحال حين يتأمل الفرد مايجرى فى ذهنه أثناء عملية التفكير ، فان المجهود الذى يستفده فى الملاحظة يجعله أقل انتباها وتركيزا . من أجل ذلك يرى بعض المفكرين استحالة هذا المنهج ، لأن الانسان ، على حد قول بعضهم لا يستطيع أن يطل من النافذة ليرى نفسه سائرا فى الطريق .

والرد على هذا أننا اذا سلمنا بأن الشعور بشئ نوع من الاستجابة لهذا الشئ ، فملاحظة الحالة الشعورية ومعرفتها لا يمكن أن تكون معاصرة للحالة نفسها . وبذا لا يكون الاستبطان فى الواقع الا نوعا من « التذكر المباشر » للحالة الشعورية التى نلاحظها ، بل قد يكون نوعا من تذكر الماضى القريب كما هى الحال عندما نروى حلما وأيناه لشخص آخر . . ومن ثم لا تكون الحالة التى نصفها صورة طبق الأصل من الحالة التى نريد ملاحظتها ، بل مجرد امتداد لها . ويمكن تخفيف الخطأ الذى ينجم عن ذلك بتدريب المستبطن على الانتقال السريع من حالته التى يكون فيها شاهدا الى حالته التى يكون فيها مشهودا .

الاستبطان لا غنى عنه :

بالرغم من العيوب والاعتراضات التى توجه الى منهج الاستبطان ، فهو منهج لا غنى عنه للباحث فى علم النفس :

١ - فهو يقوم بالدور الأكبر فى بعض الدراسات التجريبية حين نسأل الشخص الذى تجرى عليه التجربة أن يصف لنا ما يرى أو ما يسمع أو ما يشعر به بعد مجهود ذهنى طويل رتيب ، أو بعد سماعه لحنا موسيقيا معينا ، أو رؤيته شريطا سينمائيا . أو ما يتذكره من صورة نعرضها عليه : هل يتذكر جميع تفاصيلها بنفس الوضوح ؟ هل يسهل عليه تذكر ألوانها أكثر مما بها من أشياء ؟

٢ - كما أنه الأساس فى « استفتاءات » الشخصية اذ نطلب الى الشخص أن يجيب - تحريريا أو شفويا - على مجموعة من الأسئلة تلقى الضوء على ما لديه من ميول ورغبات أو مخاوف أو متاعب : « هل تشعر بالارتباك والضيق وأنت فى جماعة من الناس ؟ » ، هل يعتريك الدوار من رؤية الدم ؟ » ، « هل يشرد انتباهك كثيرا وأنت تذكر دروسك ؟ » . فان أجاب الشخص أجابة غير واضحة أو مشتبهة أمكن - عن طريق الاستبطان أيضا - معرفة ما يريد الاجابة عنه تحديدا .

٤ - وأثناء العلاج النفسي يستمع المعالج الى ما يرويهِ المريض من مشاعر ومخاوف وأوهام وأفكار تتسلط عليه وتستبد به فلا يستطيع منها خلاصا ، ويستترشد بما يرويهِ المريض في تشخيص مرضه ومعوته على الشفاء .

٤ - بل ان الاستبطان هو الوسيلة الوحيدة لدراسة بعض الظواهر والأحوال النفسية كالأحلام وأحلام اليقظة والحالة الشعورية للشخص أثناء انفعال الخوف أو الغضب ، أو ما يجده من سهولة ويسر كلما تقدم في تعلم مهارة من المهارات كالكتابة على الآلة الكاتبة مثلا .

٥ - وهناك أحوال لايجدى بل يضل في بحثها الاقتصار على ملاحظة السلوك الظاهر وحده ، كما لو أردنا أن نعرف الفوارق بين مجموعة من الناس من حيث ميلهم الى أنواع معينة من الطعام مثلا . فقد يكون أحدهم كلفا بنوع معين من الطعام لكنه يمسك عنه لأنه يسبب له سوء الهضم ، على حين يلتهم آخر طعاما لا يحبه كي يرضى مضيفه . وقد نستنتج أن الدافع الذي حمل موظفا معيناً على ترك عمله هو عدم رضاه عن عمله على حين أن الدافع الحقيقي هو أنه وجد عملاً أفضل أو عملاً قريباً من منزله .

ملحوظة : لا يستخدم الاستبطان بطبيعة الحال لدراسة الحالات والعوامل اللاشعورية بل يقتصر على التأمل الذاتي في محتويات الشعور .

٣ - الملاحظة الإسقاطية

هي ملاحظة السلوك الظاهر للغير من انسان وحيوان وتأويله على أساس من خبراتنا الشعورية نحن . فإذا وخرنا طفلاً بأبرة أثار الوخز فيه سلوك الصياح وافترضنا أنه يشعر بال ألم . ومع أننا لا نستطيع أن نعرف شعوره هذا على التحديد غير أننا لا يسعنا الا أن نقول انه يشعر بشعور شبيه بشعورنا حين تخزنا ابرة . وإذا رأينا شخصا يجرى وقد امتنع لونه وجحظت عيناه استنتجنا أنه خائف . وإذا رأينا شخصا يبتسم استنتجنا أنه مسرور . وإذا لاحظنا قفا تقوس ظهره وانتفش وبره وثبتت عيناه استدللنا من سلوكه هذا على أنه غاضب . ونحن نستخدم هذا المنهج في حياتنا اليومية حين نحكم على نيات الناس وأحوالهم النفسية وتفكيرهم بما نراه من سلوكهم الظاهر فنصف أحدهم بأنه قلق أو مرتبك أو ضجر أو متعب أو منقبض .

انه منهج يفترض أن الغير يشعرون كما نشعر ، ويفكرون كما نفكر ،

ويسلكون كما نسلك نحن لو وجدوا في نفس ظروفنا ، أى أنه يقوم على « اسقاط » حالاتنا الشعورية على الغير كما تسقط الصورة السينمائية على الستار . وظاهر من هذا أن المنهج الاسقاطى لا بد أن يعتمد على التأمل الباطن ، اذ كيف يتسنى لنا القول بوجود هذه الحالات الشعورية لدى الغير ان لم نكن قد خبرنا ذلك من ملاحظتنا لأنفسنا ؟

هذا الاسقاط طبيعى ومشروع متى كان الباحث يقترب من المبحوث فى السن والخبرة والطباع ووجهة النظر وطريقة التفكير ونوع الحضارة التى يعيشان فيها ، بل وفى التكوين الجسمى أيضا ، لذا كان فهم الكبار لسلوك الكبار وأحوالهم النفسية أصدق من فهمهم لسلوك الأطفال وأحوالهم النفسية ، وكان فهم الرجال للرجال أصدق من فهمهم النساء ، وكان تفسيرنا لسلوك أفراد مجتمعنا أصوب من تفسيرنا سلوك أفراد لا يشاركوننا نفس الحضارة . فنحن نعبر عن انفعال الدهشة مثلا برفع الحاجبين وانفراج العينين ، لكن سكان الصين يعبرون عن الانفعال نفسه بأخراج السننهم! . ونحن نعبر عن « الارتباك » بحك مؤخر الرأس أو هرش الأذن والحد ، لكن هذا هو التعبير عن الشعور بالسعادة لدى الصينيين . ولذلك أيضا يكون فهم الانسان لسلوك الانسان أصوب من فهمه سلوك الحيوان ، ويكون فهمنا سلوك الحيوانات العليا أصدق بكثير من فهمنا سلوك الحيوانات الدنيا كالطيور والحشرات والديدان . وعلى هذا يكون من الخطأ تطبيق هذا المنهج فى دراسة حيوانات نعلو عليها كثيرا فى سلم النشوء والارتقاء .

بل لقد دلت البحوث الحديثة فى علم النفس على أنه من الخطأ الاستدلال على الأحوال النفسية للطفل أو الانسان البدئى أو مختل الشخصية على أساس الأحوال النفسية للراشد السوى المتحضر ، وذلك لما بين هؤلاء وأولئك من فوارق فى الإدراك والتفكير والتأثر والنظرة الى الدنيا . فاذا رأينا مجنونا يضحك فهذا لا يعنى أنه مسرور ، واذا رأينا طفلا صغيرا منهمكا فى الحديث مع طفل آخر فلا يجوز لنا أن نستنتج أنه يريد أن ينقل اليه خبرا أو يشرح له شيئا يهمه ، فأغلب الظن أن الطفل الصغير يتكلم حبا فى الكلام ولجذب أنظار غيره من الأطفال اليه . ولهذا أيضا يجب الحذر حين نتبع هذا المنهج الاسقاطى فى دراسة عقليات الأمم والجماعات القديمة والبائدة عن طريق دراسة ما خلفوه من آثار عقلية وفنية .

ومن مزالق هذا المنهج أيضا أن السلوك الظاهر للناس كثيرا ما لا يكون

ترجمة صادقة أو انعكاسا صحيحا لما يشعرون ، وذلك من أثر التصنع الاجتماعي المقصود ، أو من جراء العجز عن التعبير الصحيح .

٤ - الملاحظة الموضوعية

تضطرنا عيوب الملاحظة الاسقاطية ومزالقها الى اصطناع منهج الملاحظة الموضوعية في دراسة كثير من موضوعات علم النفس . ويقصد بالملاحظة الموضوعية ملاحظة سلوك الغير ، انسانا كان أم حيوانا ، دون الاشارة الى حالاته الشعورية ، ودون أن نسقط حالاتنا الشعورية عليه ، بل نكتفي بملاحظة سلوكه الظاهر ، كحركاته أو تعبيراته أو لغته وتسجيل الظروف التي يحدث فيها هذا السلوك .

وظاهر أن هذا المنهج أعم وأشمل من منهج الملاحظة الاسقاطية ، اذ به نستطيع أن ندرس سلوك كائنات حية تختلف عنا اختلافا بعيدا . الواقع أن علم نفس الحيوان لا يستخدم غير هذا المنهج . فهو المنهج الذي يتبعه العلماء في دراسة ذكاء الحيوان أو عملية التعلم أو التذكر عنده . صحيح أنه لا يعلمنا شيئا عن الحالات الشعورية التي قد تصحب السلوك لدى الحيوان ، لكنه لا ينكر وجود هذه الحالات ، وهو لا يتحدث عنها لأنه ليست لديه وسيلة لمعرفةا . لذلك لا ينبغي أن ندرج من يستخدمونه في زمرة الفيلسوف ديكارت الغي كان يزعم أن الحيوان آلة فهو لا يحس ولا يشعر . . .

بهذا المنهج نستطيع أن نلاحظ التقلصات العضلية التي تصدر عن حيوان المحار مثلا حين نسكب عليه نقطة من حامض الخليك . ومن هذه الملاحظة نستطيع أن نعرف بدقة قانون هذه الظاهرة ، لكننا لا نستطيع أن نعرف الحالة الشعورية التي قد تقابل هذا السلوك عند الحيوان . وبهذا المنهج نستطيع أن نسجل سلوك كلب أو قط جائع مجبوس في قفص مقفل بابه بمزلاج وقد وضع أمام القفص طعام شهى . هل يستطيع الحيوان فتح هذا الباب الموصد ؟ وما نوع الحركات التي تصدر من الحيوان في هذا الموقف ؟ وما نوع الأخطاء التي يرتكبها ؟ وبعندكم من الوقت يتسنى له فتح الباب ؟ . . كل ذلك دون الاشارة الى ما يحتمل أن يشعر به الحيوان (١) .

كذلك يستخدم هذا المنهج الموضوعي على نطاق واسع في علم نفس

(١) يلاحظ أن المنهج الموضوعي في هذه الحالة يجمع بين الملاحظة والتجريب .

الطفل ، وعلم نفس الشواذ ، وعلم النفس الاجتماعي ، وعلم النفس
المقارن .

ومما يذكر أننا في كثير من البحوث لاتهمنا دراسة الحالات الشعورية
للأفراد بقدر ما تهتمنا دراسة سلوكهم ، كما لو أردنا تصنيف مجموعة من
الناس أو اختيار أصلحهم لمهنة معينة على أساس قدراتهم العقلية أو سماتهم
الخلقية ، أى على أساس ما لديهم من ذكاء أو قدرة لغوية أو موهبة موسيقية
أو حب للتعاون أو ميل الى بذل الجهد . . لذا كانت الملاحظة الموضوعية
المنهج الرئيسى فى علم النفس الفارق .

وقد تجرى الملاحظة بنوعيهما - الموضوعية والاسقاطية - فى ظروف
طبيعية أو فى ظروف صناعية . وفى هذه الحالة الأخيرة نكون بصدد
تجريب .

الملاحظة فى مجال الطبيعة :

هى الطريقة الوحيدة لدراسة السلوك الذى لا يمكن احداثه فى معامل
علم النفس ، أو السلوك الذى يشوه وينحرف ان حدث فى المعمل . هنا
يلاحظ السلوك كما يحدث تلقائيا فى ظروفه الطبيعية . لذا تستخدم
هذه الطريقة فى علم نفس الحيوان لدراسة السلوك الاجتماعى للقرود مثلا
وميلهم الى أن يحاكي بعضهم بعضا . كما يكثر استخدامها فى علم نفس
الطفل لدراسة لغة الأطفال فى سن معينة ، أو دراسة ألعابهم أو تطور
تفكيرهم أو تغير مظاهر الغضب لديهم بتقدم العمر . كل ذلك وهم يلعبون
أو يعملون على سجيته فى ظروف طبيعية لا تشعرهم بالحرج ولا تدعوهم
الى التسكف ولا تجعلهم يتمنعون أو يتهربون ان سيقنهم الى معامل علم
النفس لاجراء التجارب عليهم . كذلك يكثر استخدامها فى بحوث علم
النفس الاجتماعى لدراسة الصور المختلفة للتفاعل الاجتماعى لدى العمال
فى المصانع ، أو المهاجرين من القرية الى المدينة ، أو لدى الطلبة عند
التحاقهم بالجامعة .

الملاحظة التتبعية :

احدى صور الملاحظة الموضوعية . وتستخدم لعدة أغراض منها تتبع
نمو قدرة جسمية أو عقلية أو سمة خلقية أو مزاجية لدى الانسان من
طفولته الى مرحلة المراهقة مثلا ، كتتبع نمو الذكاء أو اللغة ، أو تطور
الشعور الدينى أو العاطفة القومية أو الميول أو القدرة على ضبط النفس . .

ويكون ذلك بوصف المراحل المختلفة التي تجتازها القدرة أو السمة ،
ووصف مظاهرها في كل مرحلة . . في هذه الدراسة يجب تتبع مظاهر
النمو عند مجموعة بعينها من الأطفال في سنوات متتالية ، أو مقارنة عينات
ممثلة من الأطفال في الأعمار المتتالية إذا تعذر تتبع نفس المجموعة من
الأطفال . هذا الى أنها دراسة تتطلب في العادة اجراء اختبارات سيكولوجية
مختلفة لقياس الذكاء أو القدرة المدروسة أو السمة الشخصية التي يراد
تتبع نموها .

وقد استخدمهما « ترمان » Terman في تتبع الأطفال الموهوبين ذوي
الذكاء الرفيع من سن مبكرة حتى أتموا دراستهم وتزوجوا وانخرطوا في
الحياة العامة ، فوجد أنهم احتفظوا بلاكائهم مرتفعاً من الطفولة الى مرحلة
الرجولة . كما وجد أنهم كانوا أصح أجساماً وأطول أعماراً وأبعد عن
الأمراض النفسية وأقوم خلقاً وأقوى شخصية ، وأكثر توفيقاً في الحياة
الزوجية والمهنية من متوسط عامة الناس .

أو تستخدم لتتبع نمو قدرة معينة كالذكاء في سلم التطور من الخليقة
الدنيا الى الانسان .

وبالطريقة التتبعية أيضاً نستطيع دراسة اضمحلال حاسة من
الحواس أو قدرة كالتعلم أو التذكر . . ابتداء من سن الكهولة وخلال مرحلة
الشيخوخة . وبها يستطيع الطبيب النفسى أن يتتبع حالة المريض النفسية
منذ طفولته الأولى حتى ظهرت لديه أعراض المرض ، فيتساءل عما تعرض
له المريض من أمراض جسمية وصدمات انفعالية ومشاكل عائلية ومتاعب
دراسية وأزمات اقتصادية وكيف كان يستجيب لهذه الصدمات والأزمات .
على أن الملاحظة في مثل هذه الأحوال يصعب أن تكون ملاحظة موضوعية
خالصة .

٥ - منهج التجريب

لو اقتصر العلم في بحوثه على انتظار وقوع الأحداث والظواهر
لملاحظتها لكان سيره بطيئاً . لذا كان لا بد له أن يتدخل فيرتب الظروف
التي تقع فيها الظواهر ترتيباً معيناً ، ثم يلاحظ ما يحدث - وهذه هي
« التجربة » . فليست التجربة الا ملاحظة مقصودة مقيدة بشروط تجعلها
تحت مراقبة الباحث وشرافه . هي تغيير مدبر « مع سبق الإصرار » أى
يحدثه الباحث عمداً في ظروف الظواهر . أو هي أحداث ظاهرة في ظروف
صناعية معينة يرتبها الباحث قبل اجراء التجربة بقصد جمع معلومات عن
الظاهرة تعينه على التحقق من صحة فرض افتراضه .

الفرض Hypothesis :

تعرض لذهن الباحث ، أثناء ملاحظاته أو بعدها ، أفكار تدور حول الموضوع الذى يبحثه ، وهى أفكار غالبا ما تعرض له فى صورة أسئلة تتحدى تفكيره فيعمل على اختبارها للتحقق من صحتها أو بطلانها - هذه الأفكار هى ما تعرف بالفروض . من أمثال ذلك أنه يلاحظ سلوك القط أمام الفأر ، فيريد أن يعرف هل هذا السلوك فطرى موروث أم يكتسبه القط عن طريق التعلم أو المحاكاة . أو يسمع ما يقال من أن الشخص الذى يحفظ سريعا ينسى سريعا ، فيريد أن يعرف الى أى حد تتفق هذه الفكرة مع الواقع . أو يلاحظ أن الطلبة المتفوقين فى دراساتهم أكثر الطلبة انطواء على أنفسهم وانعزالا عن الناس ، فيود أن يعرف مدى هذه الملاحظة من الصدق . أو يريد أن يعرف أثر التدخين فى التفكير ، أو أثر الفقر فى الاجرام ، أو أثر السينما فى تغيير الاتجاهات النفسية للشباب . .

فالفرض حكم مبدئى بوجود علاقة بين ظاهرتين ، أو محاولة مبدئية لتفسير ظاهرة من الظواهر . وهو لا يعدو أن يكون نوعا من التخمين وتخيل العوامل التى يظن الباحث أنها سبب الظاهرة . وقد تصدق الفروض أو لا تصدق . والتجربة هى التى تقطع بصحة الفرض أو خطئه .

فالهدف الرئيسى من اجراء التجارب فى علم النفس وغيره من العلوم التجريبية هو اختبار صحة الفروض . فالفروض لا يمكن أن تصبح حقائق الا بعد أن تجتاز امتحان التجربة . وأخلاق العلم فى هذه الناحية على عكس أخلاق القانون القضائي . ذلك أن هذا الأخير يرى أن كل متهم برئ حتى تثبت ادانته ، فى حين أن العلم يرى أن كل فرض متهم حتى تثبت التجربة براءته وصدقه ، فإن لم تفعل وجب تركه أو تحويره أو تهذيبه . فالفرض مفتاح فكرى يحاول به الباحث فتح باب مغلق ، فإن لم يفلح تركه الى غيره .

مثال لتجربة :

كلنا يلاحظ أن مكفوف البصر يبطن السير حين يقترب من عقبة فى الطريق ثم يحدد عنها كى لا يصطدم بها . لكن كيف يدرك الأعمى وجود هذه العقبة ؟ ان العمى أنفسهم لا يعرفون على التحديد كيف يتجنبون العقبات . وكانت هناك عدة آراء - فروض - لتفسير هذه الظاهرة ، من أشيعها أن مكفوفى البصر لديهم حساسية غير عادية فى جلد الوجه وأغصابه ، وهى حساسية تساعدهم على ادراك ما يحدث من تغير فى ضغط

الهواء حين يقتربون من عقبة • أى أن العمى يرون بوجوههم • وقد أجريت سلسلة من تجارب بسيطة على أشخاص مكفوفين وآخرين مبصرين عصبت أعينهم فحسنت فى الأمر اذ بينت أن المبصرين معصوبى العيون يستطيعون أيضا أن يتفادوا العقبات ولكن بدقة أقل من المكفوفين • كما بينت أن هؤلاء وأولئك ان طليت وجوههم بطبقة من الشمع ، لم يمنعهم هذا الطلاء من تعاشى العقبات • الى هنا فنددت التجربة الرأى الذى كان شائعا ، لكنها لم تبين لنا كيف يتفادى المكفوفون العقبات ؟

المعروف أن الحفاش يحدث أثناء طيرانه ذبذبات ذات تردد عال جدا ، وأن هذه الذبذبات تنعكس على ما يعترضه من عقبات - على طريقة الرادار - فتجعله يطير فى الظلام دون أن يرتطم بشئ • وقد أوحى هذه الظاهرة بأن المكفوفين قد يستعينون بالصوت المنعكس فى تجنب العقبات • فأجريت عليهم تجربة أخرى سدت فيها أذانهم فاذا بهم أصبحوا عاجزين عن ادراكها قبل الاصطدام بها • ومن ثم اتضح أنهم يتجنبون العقبات عن طريق السمع وليس لزيادة الحساسية فى جلد الوجه • وقد تأكد هذا مرة أخرى من ملاحظة عجز العمى الصم عن تجنب العقبات • من هذه التجربة أو التجارب تتضح لنا أشياء كثيرة تميز التجربة على الملاحظة منها :

مميزات التجربة :

- ١ - أن المجرى صمم خطة دقيقة قبل اجراء التجربة •
- ٢ - وأنه جعل الظاهرة تحدث فى ظروف معينة معروفة تسمح له بأن يلاحظها ملاحظة دقيقة ، كما تسمح له ولغيره أن يعيد اجراء التجربة مرة أخرى وأن يكرر ملاحظة ما يحدث •
- ٣ - وأنه يستطيع تغيير ظروف التجربة وملاحظة ما يصحب هذه التغيرات وما ينجم عنها • فقد وضع المجرى أنواعا مختلفة من العقبات فى طريق الأشخاص الذى أجرى عليهم التجربة ولاحظ سلوكهم فى كل حالة ، ووضعا فى مواضع مختلفة ، وعلى أبعاد مختلفة منهم ، وكان يسمعهم أصواتا مختلفة من مصادر مختلفة • وبعبارة أخرى استطاع أن يتحكم فى العوامل الهامة التى تؤثر فى الظاهرة •

٤ - بل لقد أتاحت التجربة قياس أثر العوامل التى تسهم فى أحداث الظاهرة ، أى تقديرها تقديرا كميا عدديا • فقد استطاع أن يقيس بالسنتيمترات المسافة بين المكفوف والعقبة قبل أن يدرك وجودها ، وكذلك

المسافة بينه وبينها قبل أن يشعر بأنه على وشك أن يصطدم بها ، كما استطاع أن يقيس شدة الصوت اللازمة لتجنب العقبة .

٥ - ولو قد اقتصر الباحث على ملاحظة المكفوفين دون اجراء هذه التجربة ما استطاع أن يفسر كيف يحدث سلوكهم أو لماذا يحدث ؟ ذلك أن الملاحظ ينصت الى الطبيعة وهي تتحدث عن نفسها ويصورها كما هي عليه ، في حين أن المحرب يتدخل ويوجه الى الطبيعة أسئلة معينة لتجيب عليها بالإيجاب أو السلب .

٦ - وواضح أن التجربة تجرى لاختبار صحة الفروض لا لدعمها وتأييدها .

تجربة أخرى :

لنفرض أننا نريد أن نعرف أثر الضوضاء في العمل العقلي . هذا التساؤل يتضمن أننا نفترض وجود علاقة بين الضوضاء والعمل العقلي بما يجعلنا على التحقق من صحة هذا الفرض وتحديد هذه العلاقة عن طريق التجريب . ولاجراء هذه التجربة يجب أن نبدأ بتحديد هذه المشكلة فنرى أن العمل العقلي يتأثر بعوامل أخرى كثيرة غير الضوضاء كدرجة الحرارة والتهوية وشدة الاضاءة في مكان العمل . . كما يتأثر بعوامل نفسية وجسمية كخبرة الفرد واستعداده وذكاؤه وهل هو متعب أو جائع أو منفعل أو غير مهتم . . فلكى ندرس أثر عامل واحد من هذه العوامل المختلفة وهو الضوضاء لا بد من تثبيت جميع العوامل الأخرى - الخارجية والشخصية - ومقارنة الانتاج العقلي لمجموعة من الطلاب مثلا في جو هاديء بانتاجهم في أجواء تزداد شدة الضوضاء فيها تدريجا . . أو في أجواء يختلف فيها نوع الضوضاء : أجراس تدق ، وطبول تقرع ، أو « مطرب » يغنى . . على أن تكون الظروف الخارجية والشخصية ثابتة في كل حالة ، وعلى أن يكون العمل العقلي الذي يقوم به الطلاب متساويا في الصعوبة والنوع عند تكرار التجربة ، وأن تكون طريقة تقدير هذا العمل ثابتة كذلك . .

ضبط العوامل :

وهكذا نرى مرة أخرى كيف تعيننا التجربة على التحكم في ظروف يصعب أو يتعذر السيطرة عليها في الأحوال العادية . الواقع أن جوهر التجربة وأساسها النظرى هو ضبط العوامل الهامة التي تؤثر في الظاهرة ،

ويقصد بالضبط تثبيت هذه العوامل جميعا ماعدا العامل الذى يراد معرفة أثره ، وتغيير هذا العامل من حيث مقداره أو نوعه . وبهذا يتسنى لنا تحديد العلاقة بين الضوضاء والعمل العقلى وصوغ هذه العلاقة فى صورة مبدأ عام أو قانون . مثل ذلك كمثل نهر النيل تغذيه روافد كثيرة ، فإذا أردنا أن نعرف أهمية رافد واحد منها فى فيضانه لزم أن نسد مصبات الروافد الأخرى ما عدا الرافد الذى نريد معرفة أثره .

وقد تيسر التجربة أحيانا عن أن هذا العامل الذى ندرس أثره لا صلة له بالظاهرة . فان كانت له صلة بها ، تمضى التجربة لبيان مدى أثر هذا العامل فى الظاهرة ، أى لقياسه . فالقياس شرط ضرورى لتقدم العلم .

Variables :

يطلق على الظاهرة أى السلوك الذى يراد دراسته أو قياسه « المتغير التابع » أى الذى يتوقف حدوثه على عوامل وظروف أخرى . فالعمل العقلى وسلوك المكفوفين فى التجريبتين السابقتين مثالان للمتغيرات التابعة ، كما تسمى العوامل والظروف التى تعتبر مسئولة عن وقوع الظاهرة اسم « المتغيرات التجريبية أو المستقلة » ، وهى العوامل التى يتناولها المجرى بالتثبيت والعزل والتغيير .

والمتغيرات المستقلة ، كما قدمنا ، إما خارجية أو شخصية . والمتغيرات الخارجية إما طبيعية كدرجة الحرارة وشدة الاضاءة . . أو اجتماعية كوجود الفرد فى موقف اجتماعى يسوده التعاون أو التنافس أو الصراع مثلا ، وهذه العوامل يمكن ضبطها الى حد كبير أو الى حد كاف . أما المتغيرات الشخصية وهى التى تتصل بحالة الشخص الجسمية والنفسية الراهنة : مبلغ ما هو عليه من تعب أو استجمام ، فتوره أو اهتمامه بالتجربة ، تحرجه أو عدم تحرجه منها ، ومقدار ما يبذله من جهد فى أدائها ، ووجهة نظره إليها . . فهذه عوامل لا يمكن ضبطها ضبطا تاما .

الاستعانة بالاحصاء :

ونظرا لعجزنا عن ضبط هذه المتغيرات ضبطا تاما ، وبما أن سلوك مختلف الأفراد يختلف ازاء نفس الموقف الخارجى ، فمن الضرورى فى أغلب الأحيان تكرار التجربة على عدد كبير من الأفراد وأخذ متوسط النتائج . وكلما تقاربت النتائج زاد الايمان بها . هنا تعيننا الطرق

الإحصائية إذ ترينا الى أى حد يمكن الاعتماد على النتائج حتى ان لم نحظ بجميع المتغيرات التي تؤثر في الظاهرة ، أو عرفناها وتعذر علينا ضبطها (١) . هذا الى أن هذه الطرق بمختلف أنواعها وسائل لتحليل الملاحظات وعرضها حتى يتسنى للباحث ادراك ما بين أجزائها من علاقات ، وقراءة ما تنطوى عليه من معان .

٦ - المجموعة التجريبية والضابطة

لا يكفي في كثير من الأحيان اجراء التجربة على مجموعة واحدة من الأفراد بل يتعين استخدام مجموعتين أو أكثر . ويكون ذلك حين لا يمكن مقارنة سلوك نفس الأفراد في مواقف مختلفة :

١ - هب أننا نريد أن نعرف : هل يؤدي التدريب على حفظ النثر الى سهولة وتحسن في حفظ الشعر ؟ هنا يتعين علينا أن نجرى التجربة على مجموعتين من الأفراد ، نبدأ باختبار قدرة كل منهما على حفظ الشعر ، ثم ندرب المجموعة الأولى وحدها ، لفترة معينة من الزمن ، على حفظ النثر ، ونترك الثانية دون تدريب . وفي نهاية هذه الفترة نعيد اختبار قدرة كل منهما على حفظ الشعر . هذا بشرط أن تكون المجموعتان متكافئتين على قدر الامكان من حيث السن والجنس والذكاء والصحة والاهتمام . . . وأن تكون الظروف الخارجية ونوع الاختبارات وصعوبتها وطريقة تقدير نتائجها واحدة لكلتا المجموعتين . فان دل الاختبار النهائي على تحسن في قدرة المجموعة الأولى على حفظ الشعر جاز لنا أن نستنتج أن التدريب على حفظ النثر ييسر حفظ الشعر ، ولا يخفى أننا لا نستطيع في مثل هذه الحالة أن نجرى التجربة على مجموعة بعينها من الأفراد لأننا بذلك نسمح بتدخل عوامل أخرى تؤثر في نتيجة التجربة ، مثل عامل الألفة بموقف التجربة والتدريب على اجراء الاختبارات ، بل ان الزمن الذي يمضي بين اجراء الاختبار الأول والاختبار النهائي ، وما يحدث خلاله من نمو ونضج في قدرة الأفراد ، قد يكون عاملاً يؤدي الى التحسن فيفسد نتيجة التجربة .

وتسمى المجموعة الأولى التي تدربت على العمل الذي يراد معرفة أثره « المجموعة التجريبية » ، أما المجموعة الثانية فتسمى « المجموعة

(١) أنظر كتاب « الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية » للدكتور السيد محمد خيرى .

الضابطة ، وهى مجموعة تتكافأ على قدر الامكان مع المجموعة التجريبية فى جميع العوامل ما عدا العامل الذى يراد معرفة أثره .

٢ - ولنفرض أننا نتساءل « هل الافضل أن تعلم المدرسة الأطفال النظام أو العناية بكتبهم وكراساتهم عن طريق الشدة والقسر أم عن طريق الترغيب والتحييب ؟ هنا لا يمكن اجراء التجربة على مجموعة واحدة من الأطفال بطبيعة الحال ، لذا يتعين اجراؤها على مجموعتين متكافئتين من حيث السن والجنس والذكاء والوسط المنزلى . ندرّب احدهما على النظام مثلا عن طريق الضغط والعقاب ، والثانية عن طريق التشويق والقوة الحسنة ، ثم نختبر كليهما فى نهاية فترة التدريب ، وبعد فترات متتالية من نهاية التدريب ، وبذا يتسنى لنا أن نعرف أية الطريقتين أجدى وأنفع - أيتها يدوم أثره مدة أطول ، وأيتها ينتقل أثره من المدرسة الى البيت ، وأيتها لا تكون مصحوبة بمشكلات ومتاعب وصراع فى نفوس الأطفال . وهنا يلاحظ أن كل مجموعة يمكن اعتبارها تجريبية وضابطة بالنسبة للمجموعة الأخرى .

٣ - بل يتحتم علينا أحيانا أن نستخدم مجموعة ضابطة مع أكثر من مجموعة تجريبية واحدة ، كما هى الحال فى التجارب التى تجرى لاختبار القيمة العلاجية للأدوية الجديدة التى لم يسبق استعمالها - لقد ظهرت فى السوق أقراص قيل أنها تقى من نزلات البرد والزكام ، وقيل فى الدعاية لها انها جربت على عدد كبير من الناس قسموا مجموعتين تناولت الأولى هذه الأقراص وحرمت الثانية منها ، فظهر أن نسبة من أصيبوا بالبرد فى المجموعة الأولى أقل بكثير منها فى المجموعة الثانية . غير أن طبيبا بعيد النظر لم يفته ما فى هذه التجربة من عيب فتلافاه بأن جاء بمجموعات ثلاث أعطى الأولى منها هذه الأقراص وحرمت الثانية منها (مجموعة ضابطة) وأعطى الثالثة أقراصا مزيفة تشبهها فى الشكل واللون والحجم والطعم غير أنها مركبة من كربونات الصوديوم ، فكانت النتيجة أن عدد من أصيبوا بالبرد فى المجموعة الأولى كان أقل من عددهم فى المجموعة الثانية ، غير أن عدد من لم يصابوا بالبرد فى المجموعة الثالثة فكان كعددهم فى المجموعة الأولى . وبعبارة أخرى كان الأثر الظاهر لهذا الدواء يرجع الى عوامل نفسية كالايعاء أو توقع الشفاء وليس الى طبيعة الدواء الطبية . ويتلخص عيب التجربة الأولى فى أن عاملا هاما لم يثبت وهو الحالة النفسية للأفراد . وقد بينت التجربة الثانية أثر هذا العامل باستخدام الأقراص المزيفة .

٧ - حدود التجريب في علم النفس

المنهج التجريبي هو المنهج المثالي لكنه ليس المنهج الوحيد لاختبار صحة الفروض . فهناك طريقة أخرى غير مباشرة . لكنها طريقة علمية أيضا - لاختبار صحتها ، وتتلخص في التنبؤ بما يمكن أن ترتب على الفرض من نتائج ، فإن أيدت الملاحظات والواقع هذا التنبؤ كان الفرض صحيحا ، والا لزم استبعاده أو تحويره . . والأمثلة على ذلك كثيرة في العلوم الطبيعية التي لا تخضع للتجريب كالفلك والجيولوجيا والتاريخ الطبيعي . . فلقد فسر « نيوتن » حركة القمر حول الأرض بأنها تنشأ عن جاذبية الأرض للقمر . . ولما كان من المحال أن يجرى تجربة للتحقق من صحة هذا الفرض ، فقد استخلص من هذا الفرض إحدى نتائجه ، وهي أنه إن كانت الأرض تجذب القمر حقا لزم أن ينحرف القمر في مداره ٢٦ قدما تقريبا في الدقيقة . وقد أيدت الملاحظة الفلكية صدق هذه النتيجة ، فتأكدت صحة الفرض .

الواقع أن هناك ظروفًا كثيرة تحول دون التجريب في علم النفس . فإذا قدم أحد العلماء فرضا فحواه « أن الأطفال الذين يحرمون من عطف أمهاتهم تلتوى شخصياتهم ويتعطل نموهم الاجتماعي والانفعالي » فمن المحال إجراء تجربة للتحقق من صحة هذا الفرض . هنا تقوم الملاحظة العلمية مقام التجربة ، أي بدلا من التأثير في الأطفال بهذا الأثر السيء وملاحظة ماينجم عن ذلك من نتائج . ويكون ذلك بملاحظة مجموعة من الناس ظهرت لديهم هذه النتيجة من قبل .

ومما يجدر ذكره أنه ليس من الضروري أن تقوم التجارب في علم النفس على استخدام أجهزة وأدوات معقدة في معامل علم النفس . فجوهر التجربة ، كما قدمنا ، هو التحكم في العوامل الهامة التي تؤثر في السلوك ، سواء كان هذا التحكم والضبط في المعمل أو في الظروف الاجتماعية التي تحيط بالفرد . فعلاج طفل مشكل (١) وهو بمثابة إجراء تجربة عليه . ذلك أن المعالج النفسي بعد أن يستعرض التاريخ الماضي للطفل وظروفه الحاضرة وما يلاقيه من متاعب في البيت وفي المدرسة ، وما يتعرض له من آثار اجتماعية سيئة . . قد يبدو له أن السبب الرئيسي لانحراف الطفل

(١) الطفل المشكل طفل يصدر عنه سلوك شاذ متكرر لا يصدر ممن في سنه وظروفه من الأطفال ، ولا يمكن علاجه بالطرق المألوفة لدى الوالدين والعلمين . كالطفل الذي يداب باستمرار على السرقة أو الكذب أو الهرب من البيت أو قضم أظفاره أو الاعتداء على الغير أو الغيرة العنيفة من إخوته أو الخوف الشاذ من حيوان لا يخيف تالمرصار أو الأرنب . وقد سمي طفلا مشكلا لأنه يسبب مشكلة لذويه .

وشذوذه هو اسراف الوالدين فى تدليله أو فى القسوة عليه ، أو أن الدراسة تعلو كثيرا على مستوى ذكائه ، أو أن الطفل يتخذ من مشكلته وسيلة لجذب الأنظار اليه . . هذا السبب الرئيسى الذى يطرأ على ذهن المعالج ما هو الا مجرد فرض . ويكون العلاج الذى يشير به وسيلة للتحقق من صحة هذا الفرض . فقد ينصح المعالج الوالدين أن يغيروا طريقة معاملتهم له ، أو ينقله من مدرسة الى أخرى ، أو يابعده عن زملائه الذين يلعب معهم . . فإن نجح العلاج تحققت صحة الفرض ، وإن أخفق العلاج وجب على المعالج أن يجرب فرضا آخر .

٨ - القياس فى علم النفس

يقصد بالقياس تقدير الشئ المادى أو المعنوى بوساطة وحدة معينة لمعرفة عدد ما يحتويه من هذه الوحدة . والقياس فى علم النفس شرط ضرورى له ان كان يريد أن يكن أكثر من مجموعة من المعلومات تقوم على الحزر والتخمين . على أن القياس ليس طريقة مستقلة من طرق البحث فى هذا العلم إنما هو أداة تستخدم فى البحوث التجريبية والاحصائية .

لقد كان القياس العامل الرئيسى فى تقدم العلوم الطبيعية بل ان ما تتميز به هذه العلوم بعضها عن بعض هو درجة اقترابها من القياس الدقيق المضبوط . والحق أن أية مجموعة من المعلومات لا يمكن أن تصبح علمية بالمعنى الدقيق الا اذا أمكن التعبير عنها تعبيراً كمياً الى جانب التعبير الكيفى الوصفى . فالأرقام روح العلم . وقياس السلوك يرمى الى صوغه فى أرقام وصفه فى قالب كمى .

والقياس فى علم النفس لا يختلف عن القياس فى العلوم الطبيعية الأخرى لأن كليهما يقيس ظواهر خارجية موضوعية ، فالقدرة الحسابية أو سمة الأمانة أو قوة الدافع . . لا يمكن قياسها الا اذا تجسدت وبرزت للعيان . ويمكن التعبير عنها باللغة أو بحركات (أنظر ص ١٢) . غير أن القياس فى العلوم الطبيعية أكثر ضبطاً ودقة من القياس السيكولوجى بوجه عام . ولا يرجع هذا الى اختلاف المقاييس فى نوعها ، أو اختلاف فى نوع الأخطاء ، فالأقيسة فى علوم الطبيعة عرضة لجميع الأخطاء التى تفسد الأقيسة السيكولوجية ، غير أن الخطأ فيها طفيف يعجز الشخص العادى عن التفتن اليه ، على حين يرى فيه الفيزيقي مثلاً عيباً فاضحاً . فقد كان ليصبح سرعة الضوء بضع مئات من الأمتار دوى شديد بين علماء الفيزيكا - سرعة الضوء تساوى ١٦٨ ألف ميل فى الثانية - على أن هذا الفارق

فى دقة القياس ليس بمستغرب وهذا نظرا لتعدد الظواهر السيكولوجية،
وتداخل العوامل المختلفة فيها .

لكن كثيرا من الناس لا يزالون فى ريب من امكان دراسه الحالات
النفسية والعقلية . فهم يسلّمون بأننا نستطيع أن نزن حجرا أو نقيس
طول حائط ، لكنهم لا يؤمنون بأننا نستطيع أن نقيس الأفكار والقدرات
والصفات النفسية وهم لا يرون غرابة فى أن نسبر غور بشر ، لكنهم
لا يصدقون أننا نستطيع أن نسبر غور انفعال معين . وعلى هذا فمن الحق
أن نحاول قياس أثر المدرس الجيد فى تلاميذه ، أو قياس مدى حب الأم
لأطفالها ، أو مقدار التذوق الجمالى لأثر فنى . وفاتهم أن الانسان كان دائما
يقيس القدرات العقلية والصفات الخلقية لمن يعاشرهم من الناس ، أى
يقدرها تقديرا كيميا فيحكم أن فلانا أكثر ذكاء أو أقل غرورا من غيره . .
وأن المدرسين يقدرّون ما لدى تلاميذهم من قدرات وصفات مختلفة دون
الاستعانة بأجهزة أو اختبارات خاصة . بل إن الفرد لا يستطيع أن يتعلم
شيئا جديدا عن قصد دون أن يختبر نفسه ، كما أنه لا يستطيع تعليم
شيء دون أن يختبر من يريد أن يعلمه . وليست الامتحانات المدرسية
العريقة فى القدم الا وسائل للتقدير الكمي والقياس ، وما الأحاجي
والألغاز المشاعة بين الناس الا نوعا من الاختبارات العقلية . صحيح أنها
مقاييس ساذجة غير دقيقة لأنها تقوم على التقدير الشخصى الذاتى . لكنه
من الاسراف أن نقول ان قياس القدرات العقلية والسمات الخلقية أمر
محال . وقد قال « ثورنديك » : « كل شيء موجود فهو موجود بمقدار ،
وليس القياس الا وصف هذا المقدار » .

الواقع أن الخزانة السيكولوجية تزخر اليوم بفيض من الأدوات
والأجهزة والاختبارات والاستخبارات وموازين التقدير المختلفة . .
تستهدف قياس الذكاء ، والقدرات الخاصة : اللغوية والعديدية والموسيقية
والميكانيكية ، والقدرة على الابتكار ، وتذوق الأدب والشعر ، وصلاحية
الفرد للقيادة ، ومستوى التحصيل الدراسى للتلميذ . ومستوى طموحه ،
واستعداد الفرد للإصابة بمرض نفسى وقدرته على احتمال الألم الجسمى
أو التعب . . لقياس الاتزان الانفعالى والقدرة على المثابرة أو
التعاون الى غير تلك من القدرات والسمات التى كان يظن أن قياسها أمر
محال .

مدارس علم النفس المعاصرة

لم يكن علماء النفس ، حتى مطلع هذا القرن ، يعملون أكثر من جمع وقائع عامة من مجالات محدودة : من مجال الخبرات الحسية ، والفروق الفردية ، وذكاء الحيوان ، ونمو الطفل ، والشخصية السوية والشاذة ولم تكن هناك خطة عامة للبحث ، أو رابط يجمع بين هذه المعلومات المتناثرة بل لم يكن هناك اتفاق عام بين علماء النفس على طبيعة هذا العلم نفسه . ومن ثم بدت الحاجة الى لم الشمل وجمع هذا النثر من المعرفة السيكولوجية في كل موحد متكامل يزيده وضوحا وثراء ويكون أساسا لتوجيه البحوث في المستقبل . وقد أدت هذه الحاجة الى ظهور المدارس السيكولوجية في القرن الحالى والتى سنتناولها بايجاز .

١ - المدرسة السلوكية Behaviorism

أسسها « واطسن » Watson الأمريكى فى مطلع هذا القرن . وهى مدرسة تنظر الى الانسان نظرتها الى آلة ميكانيكية معقدة ، قترى أن يقتصر موضوع علم النفس على دراسة السلوك الحركى الصريح للانسان والحيوان عن طريق الملاحظة الموضوعية البحثية أى دون الاشارة الى ما يخبره الفرد من حالات شعورية أثناء ملاحظته أو اجراء التجارب عليه . لذا فهى ترفض اصطناع منهج التأمل للباطن رفضا صريحا ، كما قدمنا فى الفترة الثالثة من هذا الفصل .

ومما تنفرد به هذه المدرسة ، فضلا عن ذلك ، أنها تنكر وجود قدرات واستعدادات فطرية . فليست هناك غرائز موروثة أو ذكاء موروث فالذكاء مجموعة معقدة من عادات يكتسبها الفرد أثناء حياته . وفى هذا يقول واطسن : « اعطوني عشرة من أطفال أصحاء أسوياء التكوين ، فسأختار أحدهم جزافا ثم أدربه فأصنع منه ما أريد : طبيبا أو فنانا أو عالما أو تاجرا أو لصا أو متسولا ، وذلك بفض النظر عن ميوله ومواهبه وسلالة أسلافه » . لذا نجد هذه المدرسة تهتم الى حد كبير بدراسة عملية التعلم . فموضوع « العادات وتكوينها » هو المحور الرئيسى لعلم النفس عندها .

٢ - السلوكية الجديدة Neobehaviorism

عصف النقد من كل مكان بالمدرسة السلوكية وتعاليمها المتطرفة

التي قال فيها أحد العلماء «ان علم النفس قد انتحر على يد السلوكية» .
ومن هنا ظهرت السلوكية الجديدة . وهي لا تزال تجعل لموضوع التعلم
وتكوين العادات مركز الصدارة من بحوثها . لكن بعض انصارها يعرضون
عن التفسير الآلى للسلوك ، كما يرون امكان دراسة الحالات الشعورية عن
طريق « التقرير اللفظي » الذي يصف به المستبطن هذه الحالات ، لكنها
لا تحلل هذه الحالات بل تهتم بدراسة السلوك الظاهر الموضوعى وحده ،
أى ما يفعله ويقول الكائن الحى فى ظروف معينة .

٣ - المدارس الغرضية Purposive Schools

يطلق هذا الاسم على كل مدرسة أو مذهب ينكر أن السلوك يمكن
تفسيره تفسيراً كاملاً على أسس ميكانيكية ، كما زعمت السلوكية ، ويرى
أن الغايات والأغراض تقوم بدور هام فى تحديد سلوك الكائن الحى
وتوجيهه ، فكل سلوك يصدر عن الكائن الحى - انساناً كان أم حيواناً -
يهدف الى غاية ، ويتجه الى تحقيق غرض حتى ان لم يكن شاعراً بهذا
الغرض . فالطائر الذى يجمع القش لبناء عشه لا يكون من دون شك
شاعراً بالغرض البعيد من سلوكه ، وهو المحافظة على نوعه ، أو حتى
بالغرض القريب وهو بناء العش . بل ان الانسان كثيراً ما يقوم بأفعال
لا يكون الغرض منها واضحاً فى ذهنه ، كأن يرفع صوته أثناء الحديث على
حين فجأة ، أو يفضل السير فى طريق دون آخر ، أو يجد نفسه مدفوعاً
الى غسل يديه عدة مرات فى اليوم .

من هذه المدارس مدرسة علم النفس النزوعى للعالم الاسكتلندى
« مكدوجل » Mc Dougall (١٨٧١ - ١٩٣٨) ، ومدرسة التحليل النفسى
التي أسسها « فرويد » . وبعض أتباع المدرسة السلوكية الجديدة .

٤ - مدرسة التحليل النفسى Psychoanalysis

مؤسس هذه المدرسة الطبيب النمساوى « فرويد » الذى سبق أن
أشرنا الى كشفه عن الجانب اللاشعورى من النفس . بدأت هذه المدرسة
طريقة لعلاج بعض الأمراض النفسية ثم أصبحت نظرية ونظاماً سيكولوجياً
كان له أبلغ الأثر ليس فقط فى علم النفس بل وفى سائر العلوم والفنون
الانسانية من علوم الاجتماع والتربية والسياسة الى الأدب والفن وتاريخ
الحضارة الانسانية وغيرها .

ومما تنفرد به هذه المدرسة : (١) توكيدها أثر العوامل والدوافع اللاشعورية في سلوك الانسان . (٢) اهتمامها بدراسة الشخصية السوية والشاذة اهتماما بالغا : تشرحها وتكوينها وعوامل انحرافها . فان كان علم النفس هو علم السلوك ، فالتحليل النفسى هو علم الشخصية . (٣) توكيدها الأثر الخطير لمرحلة الطفولة المبكرة ، خاصة علاقة الطفل بوالديه ، فى تشكيل شخصية الراشد وفى تمهيد الطريق للإصابة بالأمراض النفسية والعقلية فيما بعد ، وكذلك توجيهها النظر الى الأهمية النفسية لمرحلة الرضاعة التى لم يكن الأقدمون يهتمون بدراستها . (٤) بسطها مفهوم الغريزة الجنسية ودراسة تطورها من الناحية النفسية وصلة ذلك بشخصية الفرد . (٥) وقد كان « فرويد » أول من حاول تطبيق المنهج العلمى فى تأويل الأحلام وصاغ نظرية ملتزمة عنها . (٦) وكانت من أولى المدارس الحديثة التى أكدت وحدة الانسان وقاومت الثنائية القديمة للجسم والنفس .

٥ - مدارس التحليل النفسى الجديدة Neopsychoanalysis

عدة مدارس تحيد عن مدرسة فرويد فى بعض المفاهيم العلمية وطرق العلاج الكليينكية ، لكن لا تزال داخل الإطار العام للمدرسة الأم . لقد كانت مدرسة فرويد تؤكد أثر الغرائز - خاصة الغريزة الجنسية وغريزة العدوان - فى تكوين الشخصية واحداث الاضطرابات النفسية ، أما هذه المدارس الجديدة فتؤكد أثر العوامل الحضارية فى هذه الناحية . وكانت المدرسة الأصلية تؤكد أثر الطفولة الى حد بعيد ، أما هذه المدارس فتهتم بحاضر الفرد وظروفه الراهنة أكثر مما تهتم بماضيه وظروف طفولته . ومن ينتمون الى هذه المدارس « فروم » Fromm و « كاردنر » Kardiner و « هورناى » Horney .

٦ - مدرسة الجشطالت Gestalt Psychology

ظهرت هذه المدرسة فى ألمانيا فى أوائل هذا القرن . وكلمة Gestalt بالألمانية معناها الكل المتكامل الأجزاء ، أو الصيغة الإجمالية أو النمط Pattern ظهرت هذه المدرسة فى وقت أسرف فيه كثير من علماء النفس فى تحليل الظواهر النفسية الى عناصر جزئية . كانوا يحللون الإدراك الى احساسات جزئية ، وعملية التعلم الى روابط عصبية ، والشخصية الى سمات مختلفة . فكان من الطبيعى أن يؤدى ذلك الى رد فعل شديد . وقد

كان ذلك على يد هذه المدرسة .التي ترى أن الظواهر النفسية وحدات كلية منظمة وليست مجموعة من عناصر وأجزاء متراصة . فالادراك أو التعلم أو بناء الشخصية ليس كل منها كالحائط المكون من قوالب ملتصقة بل كالمركب الكيميائي أندمجت عناصره بعضها في بعض . ولو حللنا المركب الى عناصره تلاشى المركب نفسه .

ومن مؤسسى هذه المدرسة « فرتيمر » Wertheimer و « كوفكا » Koffka و « كهلر » Koehler .

٧ - مدرسة تحليل العوامل Factor Analysis School

تحاول هذه المدرسة الكشف عن أقل عدد من العناصر أو العوامل المستقلة الأولية - أى التي لا يمكن ردها الى أبسط منها - التي تتألف منها المركبات السيكولوجية كالذكاء والشخصية . وتعتمد في بحوثها على تطبيق الاختبارات السيكولوجية المختلفة ، ومعالجة النتائج بطرق احصائية تصل أحيانا الى درجة كبيرة من الصعوبة والتعقيد . ويعتبر « سبيرمان » Spearman الانجليزى منشئ هذه المدرسة (١٩٠٤) . كما يعتبر « ثurstون » Thurstone من أشهر ممثلها بأمريكا .



رأينا من هذا الاستعراض السريع ما تختلف فيه هذه المدارس من حيث موضوع البحث ومنهجه ووجهة النظر الى الظاهرة السيكولوجية . وهو اختلاف حدا ببعض النقاد أن يعرضوا عن تسميتها «مدارس» تنضوى تحت علم نفس واحد ، وقالوا بأنها « علوم نفس » مختلفة .

على أن هناك عوامل تجمع بين هذه المدارس كلها وتعمل على التقارب بينها . من ذلك أنها تعمل جميعها فى نفس الميدان العام . وهو دراسة سلوك الفرد : الانسان والحيوان ، الطفل والراشد ، السوى والشاذ ، كما أنها تعمل جميعا - حتى السلوكية - على دراسة الفرد باعتباره وحدة وكلا . هذا الى أن أغلبها يستخدم التجريب منهجا للبحث ، وهذا من شأنه أن يقارب بين نتائجها ، ويؤاخذ بين وجهات النظر التي تبدو مختلفة اليوم والحق أن الفوارق بين هذه المدارس فلسفية أكثر منها علمية - اذ هي تنتمي الى مذاهب فلسفية مختلفة . بل ان هذه الفسواق أقل من ناحية عددها وأهميتها العلمية من نواحى الاتفاق بينها . لذا يرى المتفائلون أن التوفيق النهائي بين هذه المدارس مرهون بتحسين مناهج البحث السيكولوجية ، خاصة منهج التجريب والقياس .

الحق أننا لا نزال في حاجة الى تعدد المدارس في علم النفس . ذلك
أن كل مدرسة تجد نفسها مضطرة الى صوغ نظريات عامة جريئة لتدعيم
وجهة نظرها ولكي لا تتخاذل ازاء غيرها من المدارس . والنظريات شرط
لا غنى عنه لتقدم العلم . فهي تعين على تنظيم الوقائع المبعثرة ، كما أنها
تثير مشكلات جديدة يحاول الباحثون حلها بما يلقي الضوء على الظاهرة
السيكولوجية ويزيدها وضوحا .

اسئلة وتمارين

- ١ - يبدو التكيف للبيئة بشكل واضح حين تعترض الفرد مشكلة - اضرب امثلة توضح هذه العبارة .
- ٢ - ليس البيت الواحد بيئة سيكولوجية واحدة لجميع من به من الاطفال - اشرح هذه العبارة .
- ٣ - بين كيف تستطيع أن تقوم ببحث عن تطور الميول عند المراهقين .
- ٤ - صمم بحثا تجريبيا يبين صلة الفقر بالجريمة .
- ٥ - حين تشير طبيبيا فانك تقدم له معلومات استبطانية وأخرى موضوعية عن حالته - اضرب امثلة لكل نوع .
- ٦ - أراد طالب أن يعرف هل الأفضل أن يذكر في الصباح أو في المساء ، فأخذ يذكر الرياضيات في الصباح واللغة الانجليزية في المساء . فوجد أن درجاته في اللغة قد تحسنت ، فاستنتج أنه من الأفضل أن يذكر في المساء . ما وجه الخطأ في هذه التجربة ؟
- ٧ - التجربة دون فرض عمياء ، والفرض دون تجربة فرض أعرج - اشرح المقصود من ذلك .
- ٨ - اضرب امثلة لأنواع من السلوك استطعت أن تتنبأ بحدوثها ، وما هي الأسس التي أقمت تنبؤك عليها ؟
- ٩ - قال أحد علماء النفس الأمريكيين : « بدأ علم النفس بدراسة الروح لكن زهقت روحه ، ثم أصبح علم العقل لكن ذهب عقله ، ثم أصبح علم الشعور وأخشى أن يفقد شعوره » - ماذا كان يقصد بهذه العبارة ؟
- ١٠ - يرى البعض أن اختلاف المدارس يؤدي الى تقدم العلم ، ويرى آخرون عكس هذا الرأي - فما رأيك أنت فيما يتعلق بعلم النفس .

مراجع الباب الأول

BORING and LANGFELD : Introduction to Psychology, 947.

CATTELL : General Psychology.

CUIVILLIER : Précis de Philosophie, Tome I, Psychologie, 957.

FLUGEL : One Hundred Years of Psychology, 1938.

GARRETT : General Psychology, 1950.

GUILFORD : General Psychology, 1948.

GUILLAUME : Psychologie, 952.

HARTLEY : Outside Readings in Psychology, 959.

HILGARD : Introduction to Psychology, 962.

MUNN : Fundamentals of Human Adjustment, 961.

WOODWORTH and MARQUIS : Psychology, 961.

الباب الثاني

دوافع السلوك

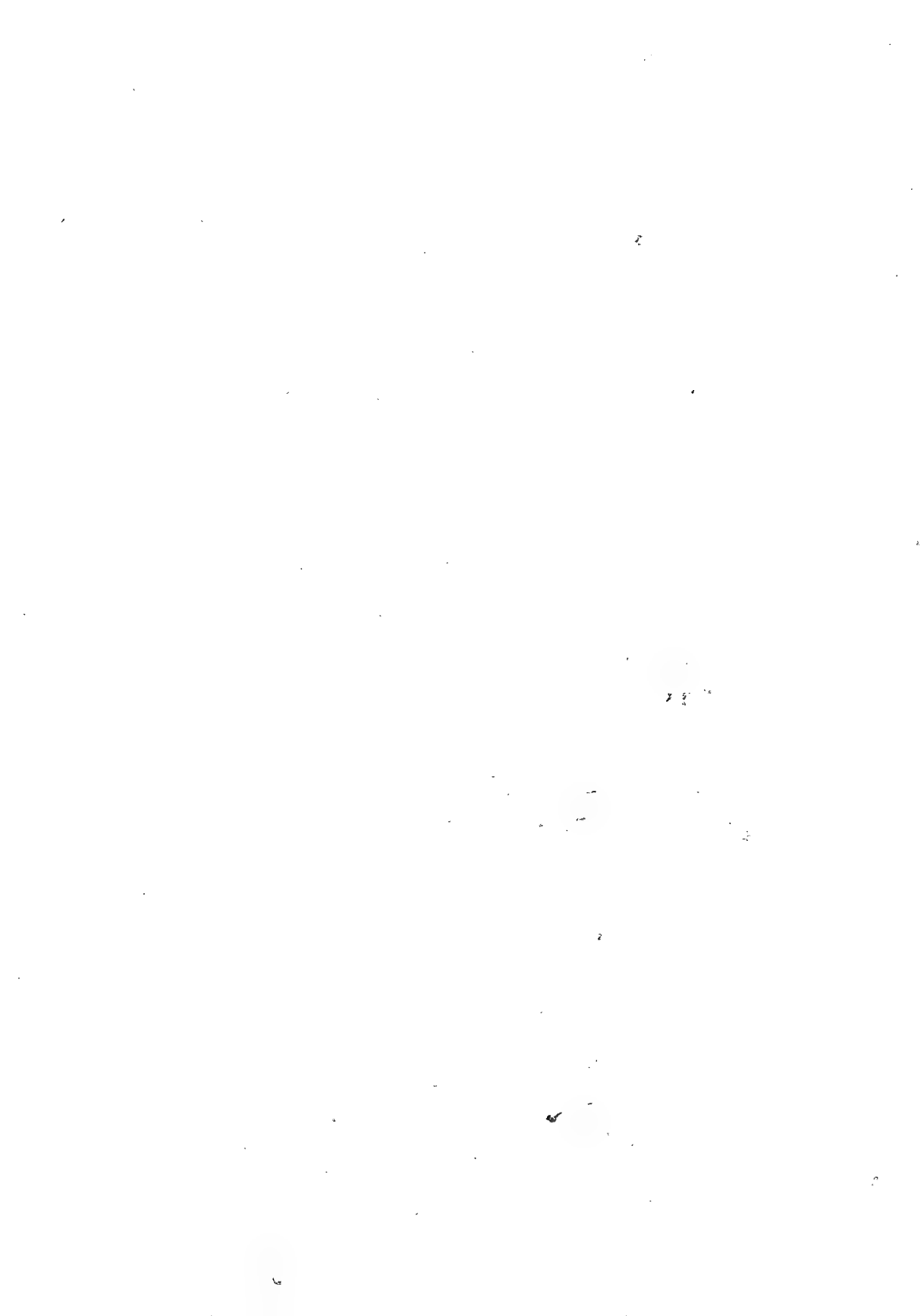
تمهيد وتعريف

الفصل الأول : الدوافع الفطرية •

» الثاني : الدوافع المكتسبة •

» الثالث : الدوافع اللاشعورية •

» الرابع : الانفعالات •



دوافع السلوك

تمهيد وتعريف

١ - أهمية دراسة الدوافع

موضوع الدوافع من أكثر موضوعات علم النفس أهمية وإثارة لاهتمام الناس جميعا . فهو يهم الأب الذى يريد أن يعرف لماذا يميل طفله الى الانطواء على نفسه والعزوف عن اللعب مع أترابه ، أو لماذا يكون طيعا ممثلا فى المدرسة ، ومشاكسا معتصدا فى البيت ؛ أو لماذا يسرف فى الكذب أو فى الاستسلام لأحلام اليقظة ؟ كما يهم الطبيب اذ يريد أن يعرف سبب التشكى الموصول لمريض يدل فحصه على خلوه من أسباب المرض الجسمى ، أو لماذا يهمل بعض المرضى اتباع نصائحه وإرشاداته ، أو يسرون على عكس ما يشير به ؟ فإن كان طبيبا نفسيا تطلع الى معرفة الدوافع التى تكمن وراء هذيان المجنون وأوهام المخبول وتشنج الهستيرى والتمرد الشاذ عند المريض بالوسواس ؟ ورجل القانون يهمه أن يعرف الأسباب والدوافع التى تحمل بعض المجرمين على معاودة الجريمة بالرغم مما يوقع عليهم من عقاب أليم ؟ وصاحب العمل يهمه أن يعرف ما يدفع العمال الى التمرد بالرغم من كفاية الأجور واعتدال ساعات العمل ؟

ولا تقتصر أهمية معرفة الدوافع على علاج ضروب السلوك المنحرف أو الوقاية منه ، بل ان هذه المعرفة ضرورية لكل من يشرف على جماعة من الناس ويوجههم ويجهدهم فى حفزهم على العمل . فالمدرس فى حاجة الى معرفة دوافع تلاميذه وميولهم ليتسنى له أن يستغلها فى حفزهم على التعلم فالتعلم لا يكون مشعرا الا اذا كان يرضى دوافع لدى المتعلم . وكثيرا ما يكون تقصير بعض التلاميذ راجعا الى انعدام ميلهم أو اهتمامهم بما يدرسون ، لا الى نقص فى قدراتهم أو ذكائهم . كذلك يحتل موضوع الدوافع اليوم مركز الصدارة فى الصناعة الحديثة ، وذلك ابتغاء رفع مستوى الكفاية الانتاجية لدى العاملين . ذلك أن قدرات العامل وما لديه من خبرة ومهارة

وتدريب ، وما يحيط به من ظروف طبيعية مواتية في عمله . . كل ذلك لا يمكن أن يؤتى أقصى ثماره الا اذا اقترن بدوافع قوية الى العمل .

ثم ان معرفة الانسان دوافع غيره من الناس تحمله على التسامح ورحابة الصدر واقامة علاقات انسانية أفضل بينه وبينهم . فلو استطاع الرئيس أن ينفذ الى دوافع مروسية ومشاعرهم وحاجاتهم استطاع أن يفتح وجهاً نظراً وأن يصغي الى شكواهم وأن يجد لهم العذر في بعض ما يفعلون .

يضاف الى هذا أن جهل الانسان بدوافعه الخاصة مصدر لكثير من متاعبه ومشاكله ومعتقداته الباطلة واندفاعاته وأزماته النفسية . بل ان كثيرا من ألوان السخط والشقاء فيما يكابده الانسان يرجع الى أنه لا يعرف ما يريد . كما أن كثيرا من ضروب التخبط التي يتورط فيها الفرد ترجع الى عجزه عن تحديد الأغراض والبسوعات التي تحركه تحديدا كافيا . ومعرفة الانسان دوافعه الحقيقية ، لا الدوافع التي يزعمها أو يتوهمها تعينه على ضبطها وتوجيهها والتحكم فيها أو ارجاء اشباعها أو تحويل السلوك الصادر عنها . . من ذلك أن الغيرة غالبا ما تكون مظهرا لفقد الشعور بالأمن من جراء عدم تقننا في أنفسنا واحساسنا بالنقص حيال الشخص الذي نغار منه ، والذي يكون في العادة متفوقا علينا في الذكاء أو المركز أو الشخصية . . وأغلب الظن أن هذه الغيرة ستظل قائمة حتى نعرف دوافعها الحقيقية ونواجهها في صراحة بما يكفل ازالتها أو تخفيف حدتها . وكثيرا ما ننسب عيوبنا ودوافعنا البغيضة التي لا نشعر بوجودها الى الغير أو نلومهم ونحاسبهم عليهم حسابا شديدا ، فترى المغرور أو الأناني أو المتعصب ينسب هذه العيوب الى غيره . . ولو استبصر كل من هؤلاء في نفسه وعرف أنها جزء من كيانه النفسى لم يعد يقذف بها غيره أو يغالى في تقديرها لديهم .

ولا تقتصر أهمية دراسة الدوافع على هذه النواحي العملية فحسب، فموضوع الدوافع يتصل بجميع موضوعات علم النفس . فهو وثيق الصلة بعمليات الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير والتعلم والتكيف كما أنه أساس دراسة الشخصية . . . هذا فضلا عن أن الدوافع لابد منها لتفسير كل سلوك ، اذ لا سلوك بدون دوافع .

٢ - تعريف الدافع

الدافع حالة داخلية - جسمية أو نفسية - تثير السلوك في ظروف معينة ، وتواصله حتى ينتهى الى غاية معينة . فالكلب الجائع يضرب في الأرض بدافع الجوع ولا ينتهى سلوكه حتى يقع على طعام أو يصيبه الكلال والاعياء . والشخص الذى يؤلمه ضرره لا يكف عن البحث عن مسكن يخفف به ألمه . والطالب يستذكر دروسه ويصهر الليالى بدافع الرغبة فى النجاح أو التفوق أو الشعور بالواجب أو الظفر بمركز اجتماعى لائق أو بهذه الدوافع جميعا . والعالم لا يبرح يبحث وينقب ويفترض ويجرب بدافع من حب الاستطلاع . والشخص المصاب بمرض الوسواس يجد نفسه مدفوعا رغم ارادته الى غسل يديه كلما فتح بابا أو لمس كتابا أو صافح شخصا ..

الدافع مفهوم افتراضى Hypothetical construct

الدوافع حالات أو قوى لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها . مثلنا كمثل عالم الطبيعة لا يلاحظ « الجاذبية » مباشرة بل يلاحظ ظواهر مختلفة تشترك كلها فى صفة واحدة هى النزعة الى التحرك نحو مركز الارض . فان كان السلوك متجها نحو الطعام استنتجنا دافع الجوع ، وان كان متجها نحو الشرب استنتجنا دافع العطش ، وان كان متجها نحو الاجتماع بالناس استنتجنا الدافع الاجتماعى ... والمفهوم الافتراضى هو « تصور ذهنى » يبتكره العالم ويحاول به تفسير الوقائع والظواهر المشاهدة .

والدافع اصطلاح عام شامل لذا تحتوى اللغة على الفاظ كثيرة تحمل معنى الدافع : الحافز ، الباعث ، الرغبة ، الميل ، الحاجة ، النزعة ، العاطفة ، الغرض ، القصد ، النية ، الغاية ، الارادة .. وبعض هذه الألفاظ يكاد يكون مرادفا للآخر . وبعضها يحتاج الى تحديد وتمييز مما سيتضح فيما يلى .

أنواع الدوافع وخصائص الدافع

مما تقدم نرى أن .

١ - الدافع قد يكون حالة جسمية كالجوع والعطش أو حالة نفسية كالرغبة فى التفوق أو الشعور بالواجب .

٢ - قد يكون حالة مؤقتة كالجوع والغضب أو حالة دائمة ثابتة نسبيا كحب الاستطلاع والدافع الاجتماعي .

٣ - قد يكون الدافع فطريا موروثا كالجوع أو مكتسبا كالشعور بالواجب .

٤ - أن الدافع قوة محركة موجهة في آن واحد . فهو يثير السلوك الى غاية أو هدف يرضيه . ولئن أثر الدافع وأعمق عن بلوغ هدفه ظل الفرد في حالة من التوتر كأنه زنبرك مشدود . وبعبارة أخرى فالدافع استعداد ذو وجهين ، وجه داخلي محرك ووجه خارجي هو الغاية أو الهدف الذي يتجه اليه السلوك الصادر عن الدافع كالأكل أو الشرب أو التخفف من الألم أو الظفر بمركز اجتماعي مرموق ويسمى الوجه الداخلي للدافع بـ « الحافز » drive . والحافز لا يعدو أن يكون حالة من الضيق والتوتر أو الألم تولد نزوعا الى النشاط لذا كان من الصعب التمييز بين حوافز الدوافع المختلفة فمن الصعب التمييز بين حالة التوتر لدى شخص تدفعه الرغبة الى أن يكسب في لعبة التنس وبين حالة التوتر لديه حين تدفعه الرغبة الى أن يكسب قضية ضد خصم له - أما الأهداف أو الغايات التي يلتمسها الدافع فأشياء يمكن تحديدها عادة وتمييز بعضها عن بعض . لذا فنحن نعرف الدافع من هدفه ، ويجدر بنا أن نسمى الدافع بهدفه فنقول دافع التماس الطعام بدلا من دافع الجوع ، لكن هذه القاعدة لا يتبعها كثير من الباحثين .

ضرورة افتراض الدوافع

لا تستطيع المنبهات الخارجية وحدها أن تثير سلوك الفرد ان لم تتجاوب مع عوامل داخلية عنده . ففروية الطعام لا تثير الشهية في الشبعان بل قد تثير النفور ، والطفل الصغير قد يبتسم لأمه المقبلة عليه أو لا يبتسم ، والنكتة التي يطرب لسماعها شاب مراق لا يكثرث لها شئ عجز . والمطرب نفسه قد يشجى بعض السامعين ويزعج البعض الآخر ، وفي الأمثال أنك تستطيع أن تقود حصانا الى النهر لكنك لا تستطيع أن تجبره على أن يشرب فالمنبهات الخارجية لا تكفي وحدها لتفسير السلوك أو التنبؤ به . لأن نفس المنبهات الخارجية قد تثير السلوك في فرد بعينه تارة ولا تثيره تورا ، كما أنها تثير استجابات مختلفة في أشخاص مختلفين ، وفي الكائنات الحية المختلفة . ومن ثم فلا بد من افتراض دوافع تختلف باختلاف نوع الفرد وجنسه وسنه وثقافته وصحته بل وطراز

الحضارة التى ينتهى اليها • فدوافع الطفل لاشك أنها تختلف من بعض الوجوه عن دوافع الشاب والراشد والشيخ ، ودوافع الرجل عن دوافع المرأة ، ودوافع المثقف عن الجاهل ، والسليم عن المريض ، والمتزوج عن الأعزب ، والأمريكي عن الصيىنى •• وهذا لا ينفى وجود دوافع عامة مشتركة بين الناس جميعا أو بين من تجمعهم جماعة أو حضارة واحدة ••

دوافع الانسان ودوافع الحيوان

دوافع الانسان لاعد لها ولا حصر ان قيسست بدوافع الحيوان : الجوع والعطش ، الخوف والغضب ، الحب والكراهة ، الحاجة الى الأمن والحاجة الى التقدير الاجتماعى ، والحاجة الى التعبير عن الذات وما يتفرع على هذه الحاجات الأساسية من حاجات فرعية ومطالب لا اعداد لها : كالحاجة الى تعلم لغة أجنبية ، أو شراء سيارة ، أو قراءة جريدة معينة • أو اختيار ملابس معينة •• هذا الى عواطف وميول شتى كعاطفة الولاء للأسرة أو للوطن أو لصديق أو لمبدأ ، وكالميل الى القراءة أو الى الرحلات أو النشاط الاجتماعى أو الرياضى •• يضاف الى هذا كله أهداف الانسان وفلسفته فى الحياة وضميره •• وهى من الدوافع الانسانية القوية • ومن الدوافع الانسانية الهامة أيضا الشعور بالنقص والشعور بالذنب والشعور بالقلق وما يحمله الفرد من عقد نفسية مختلفة •

وليس هناك حيوان يكاد يقترب من الانسان فى عدد دوافعه ونوعها ، وفى سيطرة هذه الدوافع عليه ، وفى عدد العقبات والحواجز التى تحبط هذه الدوافع وتخنقها • فالانسان لا يزال يدأب على ارضاء دوافعه واشباعها ، ولا يبرح يخلق لنفسه دوافع جديدة متى فقدت الدوافع القديمة جاذبيتها وفتنتها • أما الحيوان فمتى سد رمقه وأرضى دوافعه القليلة الأخرى - وأغلب نشاطه يدور على الغذاء والتناسل - ارتاح وهذا أو استسلم للرقاد ، لا يحلم بمزيد من الطعام ، أو بطعام أشهى وأدسم أو بمستقبل أزهى وأزهر أو بأهداف أعلى وأبعد •• وهكذا نرى الانسان لا يكاد يرضى دافعا حتى يلج عليه دوافع أو دوافع أخرى من جراء حياته الاجتماعية المعقدة وما يفشها من شد وجذب وتنافس وكفاح • ومخلوق هذا شأنه معرض لا محالة لضروب شتى من الحرمان والتوتر والتسأزم النفسى • هذا التأزم يعد من أقوى الدوافع وأشدّها لدى الانسان •

وسط هذا التيه الشاسع من الدوافع المختلفة الأشكال والألوان

كان من الضروري تنظيم هذه الدوافع وتصنيفها أصنافا تسهل دراستها واستخدامها لتفسير السلوك .

٣ - تصنيف الدوافع

ليس من اليسير اقامة تصنيف للدوافع على أساس السلوك الصادر عنها ، وذلك لتعقد الصلة بين الدوافع والسلوك :

١ - فالدافع الواحد يؤدي الى ضروب من السلوك تختلف باختلاف الأفراد فالرغبة في التقدير الاجتماعي قد تدفع بشخص الى الظهور في ميدان النشاط الاجتماعي ، وبآخر الى تأليف قصة ، وبثالث الى الزواج من أسرة مرموقة ، وبرابع الى البقاء أعزب . والحاجة الى الأمن قد تدفع بشخص الى جمع الثروة ، وبآخر الى الانتماء الى جمعية أو ناد ، وبثالث الى اعتزال الناس .

٢ - والدافع الواحد يؤدي الى ضروب مختلفة من السلوك لدى الفرد نفسه تبعا لوجهة نظره الى الموقف الخارجي . فرغبة الطفل في جلب النظر والانتباه اليه قد تحمله على التمرد والمشاغبة في البيت ، وعلى الامتثال والطاعة في المدرسة حين يرى أنه لا يستطيع تحقيق رغبته في المدرسة بالتمرد والعدوان .

٣ - هذا الى أن السلوك الواحد قد يصدر عن دوافع مختلفة . فالقتل قد يكون الدافع اليه الغضب أو الخوف أو الطمع أو الدافع الجنسي . والكذب قد يكون نتيجة شعور خفي بالنقص ، أو بدافع من الانتقام ، أو بدافع الولاء لصديق لوقيته من عقاب .

٤ - أن التعبير عن الدوافع يختلف من حضارة لأخرى . فدافع المقاتلة والعدوان ، يفصح عن نفسه بالضرب والعنف الجسمي في بعض الحضارات ، غير أنه في بعض الشعوب البدائية لا يضرب الرجل خصمه حين يتشاجران ، بل يأخذ كل منهما عصا فيضرب بها حجرا أو شجرة ، فمن كسرت عصاه قبل صاحبه كان أشجع منه وكان هو المنتصر .

٥ - أن الدوافع كثيرا ما تبدو في صور ومزية متنكرة . فالسرقة قد تكون تعبيرا عن دافع جنسي مكبوت ، والقيء دون سبب جسمي قد يكون رمزا الى التقرؤ والنفور .

٦ - أن السلوك الانساني ينذر أن يصدر عن دافع واحد ، وأغلب

الأمر أن يكون نتيجة لتداخل عدة دوافع يتضافر بعضها مع بعض ، أو يتنافر بعضها مع بعض . فالإنسان قد يتصدق اختيارا أو اضطرارا ، طمعا أو خوفا ، سخاء أو تساخيا ، حرصا أو زهدا أو اختيالا أو ذرا للرماد في العيون ، والأغلب أن يكون مجموعة من هذه الدوافع . كما أنه قد لا يتصدق مع وجود دافع يحمله على الصدقة لأن لديه دوافع أخرى تمنعه من ذلك كاستحياء مثلا . كذلك الإنسان لا يكذب ويكذب في الحياة للحصول على لقمة العيش فقط ، بل وطلباً للأمن والتقدير الاجتماعي ، أو للظهور والسيطرة ، أو لكي يساعد أهله وأقاربه ، أو لكي يتزوج ويسهم في الخدمات العامة ، أو لأن العمل يتيح له التعبير عن شخصيته وإظهار ماله من قدرات ومواهب . . . أو بمجموعة من هذه الدوافع .

لهذا كله كان من العسير تصنيف الدوافع الإنسانية على أساس منطقي ، بحيث تكون متميزة فلا يتداخل بعضها في بعض ، غير أننا نستطيع أن نقدم تصنيفا عمليا بسيطا يعين على وضع شيء من النظام في هذا الميدان المعقد المتشعب ، وهو تصنيف يقوم على مصادر الدوافع وأهدافها :

- ١ - دوافع فطرية ودوافع مكتسبة ، وقد يكون كل منهما عضويا جسيما أو نفسيا اجتماعيا .
- ٢ - دوافع شعورية ودوافع لا شعورية .

٤ - تحديد بعض المصطلحات

المنبه أو المثير والدافع :

الأصل في الدافع أن يكون كامنا غير مشعور به حتى يجد من الظروف ما ينشطه ويثيره . والمنبه أو المثير داخليا كان أم خارجيا هو ما يحيل الدافع من حالة الكمون إلى حالة النشاط . فالطائر لا يبني عشه إلا في أوقات معينة ، والبخيل أو المغرور لا يبدو أثر هاتين الحصلتين في سلوكهما إلا في مواقف معينة ، وحب الأم لأطفالها لا يكون ماثلا في شعورها في كل لحظة وحين . من هذا نرى أن المنبه مؤثر عارض في حين أن الدافع استعدادا يوجد لدى الفرد قبل أن يؤثر المنبه فيه . فكان المنبه كالزناد لا يخلق الطاقة بل يحررها ويطلقها من مكنها .

الدافع والباعث :

الباعث incentive موقف خارجي ، مادي أو اجتماعي ، يستجيب له الدافع motive . فالطعام باعث يستجيب له دافع الجوع ، والماء باعث يستجيب له دافع العطش ، ووجود جائزة أو مكافأة أو وظيفة معينة بواعث تستجيب لها في مختلف الناس دوافع مختلفة . فالدافع قوة داخل الفرد والباعث قوة خارجه .

والبواعث نوعان ايجابية وسلبية . فالإيجابية ما تجذب الفرد إليها كأنواع الثواب المختلفة أو وجود مجال للترقية . والسلبية ما تحمل الفرد على تجنبها والابتعاد عن عواقبها كالقوانين الرادعة والزواج الاجتماعية وغيرها من ضروب الاستهجان أو العقاب التي تحمل الفرد على تعديل سلوكه أو كفه .

اذن ما الفارق بين الباعث والمنبه الخارجي ؟ . ان المنبه الخارجي يثير الدافع لكنه قد لا يرضيه . فسماع دقات الساعة تعلن موعد حلول الطعام قد يجعل الشخص المنهمك في عمله يشعر بالجوع شعورا واضحا ، لكنها لا ترضى فيه دافع الجوع . والتغيرات الضوئية في الجو تثير في الطيور غريزة المهاجرة من صقع الى آخر لكنها لا ترضى فيها هذه الغريزة . أما الباعث فموقف خارجي يثير الدافع ويرضيه في آن واحد كوجود طعام أمام فرد جائع أو شم رائحته .

الدافع والحافز

قدمنا أن الحافز هو الوجه المحرك للدافع . هو حالة من التوتر والضغط تنشط الكائن الحي لكتها لا توجهه السلوك توجيها مناسباً . لذا قد يكون السلوك الصادر عن الحافز وحده سلوكا أعمى ، في حين أن السلوك الصادر عن الدافع يكون موجها - خاصة في حالة الدوافع الشعورية كما سنرى فيما بعد . وبعبارة أخرى فالحافز هو مجرد « دفعة من الداخل » في حين أن الدافع « دفعة في اتجاه معين » . أما الباعث « فجذبة في اتجاه معين » .

الرغبة desire

دافع يشعر الفرد بغايته وهدفه أي يتصور أن هذا الهدف يرضى حاجة لديه كالرغبة في قراءة كتاب معين : أو تناول طعام معين أو القيام

برحلة معينة وأقوى من الرغبة « الشوق » و « التوق » . وأقوى من هذين « الكلف » craving وهو الاغرام والحب الشديد . أما « الولع » passion فهو رغبة تضخمت تضخما شديدا أو خبيثا بحيث برزت على غيرها من الرغبات وطبعت شخصية الفرد بطابعها . كالولع بالطعام أو بالمشروبات أو بجمع السجاجيد ، وكالولع الديني أو العقلي أو السياسى . وكالحب الشديد والبخل الشديد .

الحاجة Need

الأصل فى الحاجة أنها حالة من النقص والعوز والافتقار تقترب بنوع من التوتر والضييق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص - سواء كان هذا النقص ماديا أو معنويا ، داخليا أو خارجيا . فالفرد يكون فى حاجة الى الطعام متى أعوز جسمه الطعام ، وفى حاجة الى الأمن متى احتواه الخوف وافتقر الى الأمن . ومما يذكر أن الانسان قد يكون فى حاجة الى شيء لكنه لا يرغب فيه ، كأن يكون فى حاجة الى تعاطى أدوية خاصة لكنه لا يرغب فى تعاطيها . أو يرغب فى شيء لا يكون فى حاجة اليه ، فقد يرغب فى طعام كالحلوى وهو ليس فى حاجة اليه بل قد يكون ضارا به .

على أن كثيرا من علماء النفس يستخدمون اصلاح « الحاجة » على أنه مرادف لاصلاح الدافع بوجه عام . فيقولون أن أغلب الناس ، ان لم يكونوا جميعا ، لديهم حاجة الى الأمن ، وحاجة الى التقدير الاجتماعى ، وحاجة الى الافصاح عن الذات وتوكيدها ، هذا فضلا عن الحاجة الجنسية أى الدافع الجنسى والحاجة الى الطعام ، والحاجة الى الشراب .
فالحاجة اذن قد تعنى الدافع أو تكون مرادفة للدافع المعاق .

الهدف والغرض

الهدف أو الغاية aim أو Goal هو ما يشبع الدافع واليه يتجه السلوك ، ويكون فى العادة شيئا خارجيا . أما الغرض purpose فهو ما يتصوره الفرد فى ذهنه من غايات يقصد الى بلوغها أو يعزم على تجنبها .

ويلاحظ أن كثيرا من الناس يخلطون بين الغاية والدافع فيقولون ان الدافع الى الجريمة كان السرقة فى حين أن الدافع الفعلى كان حب الانتقام ،

او دافع الامومة أو الشعور بالنقص . . ذلك أن انتباه الناس يكون موجها في العادة الى الغاية ، ولأنهم لا يعرفون الدوافع التي تحركهم وأغلبها دوافع لا يشعرون بوجودها .

كل سلوك غائي

من خصائص سلوك الانسان والحيوان أنه نشاط يهدف الى غاية . هي ارضاء دوافع الفرد أى خفض مايعانيه من ضيق وتوتر يثيره نشاط الدافع . فهو يشرب ارواء للظمأ ، ويبحث وينقب ارضاء لدافع الاستطلاع ، ويعتدى رداً على اهانة ، أو لا يعتدى خوفاً من العقاب . . وسلوك الكائن الحي فى هذه الناحية يختلف عن حركة الجمادات . فالكرة المتحركة أو الحجر المتحرك لا تلبث حركته أن تنتهى ان اعتراضه حائط أو ارتطم بحاجز . وهذا على خلاف سلوك الاحياء اذ يمضى فى محاولاته حين يرتطم بعقبة ، بل قد تزيده العقبة اصراراً والحاحاً . فالكلب الجائع لا يبرح يغير من اتجاهاته ، ويفتش عن الطعام هنا وهناك ، يدخل حجرة ويخرج منها ، ثم يتجه الى الشارع ، ومن شارع الى آخر . . حتى يقع على طعام أو يصيبه الكلال والإعياء . عندئذ يهدأ وقد يستسلم للرقاد . كذلك الطفل ان لم يجد لعبته فى مكانها المعبود أخذ يتلمسها فى جميع مظانها ، ولا تهدأ ثائرته حتى يعثر عليها أو يشغله شاغل عنها . وقل مثل ذلك فى حالة شخص يؤله ضرسه الما شديداً . من هذا نرى أن سلوك الكائن الحي لا يقف حتى يصل الى غاية معينة ينتهى سلوكه متى بلغها .

فالفائية من الخصائص الأساسية التى تميز سلوك الكائنات الحية عن حركة الجمادات . وهى التى تجعل سلوك هذه الكائنات يتسم بالمرونة والتغير والتنوع والقابلية للتكيف وفق الظروف المتغيرة . وهذا بخلاف حركة الجماد . فالجماد لا يتحرك الا بمحرك خارجى . ونفس المحرك الخارجى يحدث فى الجماد دائماً نفس الحركة . وهى حركة يمكن تحديدها بدقة والتنبؤ بمداها واتجاهها وخط سيرها بخلاف الحال فى سلوك الكائن الحي اذ يؤدى نفس المثير الى ضروب مختلفة من السلوك . .

غير أنه ليس من الضرورى أن تكون الغاية من السلوك شعورية أى أن تكون واضحة ماثلة فى ذهن الفرد أثناء قيامه بالسلوك . فالطائر الذى يهاجر من مكان الى آخر فى أوقات معينة لا يشعر على التحقيق بالغاية من هجرته . والفار الجائع ليست لديه فى أكبر الظن صورة

ذهنية عن الطعام الذى يبحث عنه • كذلك الرضيع الجائع • والوسواسى الذى يغسل يديه ألف مرة فى اليوم لا يفتن الى الغاية من سلوكه هذا • بل اننا جميعا لا نشعر البتة فى كثير من الأحيان بالغاية التى يرمى اليها سلوكنا • فقد نتباهى ونتفاخر تعويضا عن نقص فينا دون أن نفطن الى الغاية من سلوكنا هذا •

على هذا النحو نستطيع أن نقول ان كل سلوك يهدف الى غاية ويرمى الى تحقيق غرض حتى ان لم يكن الفرد شاعرا بهذه الغاية أو الغرض •• هذا هو رأى المدارس الغرضية فى علم النفس (أنظر ص ٥١) • وهو الرأى الذى سنأخذ به فى هذا الكتاب • والذى ينكره ويرفضه أتباع المدرسة السلوكية وأغلب اتباع السلوكية الجديدة (ص ٥٠) •

الفصل الأول

الدوافع الفطرية

١ - تعريف الدافع الفطري

الفطري بوجه عام - قدرة كان أم سلوكا أم دافعا - هو ما ينتقل عن طريق الوراثة فلا يحتاج الفرد الى تعلمه واكتسابه ، أما المكتسب فهو كل ما ينجم عن تغيير الفطري وتعديله عن طريق النشاط التلقائي للفرد أو عن طريق الخبرة والممارسة والتدريب .

اذن ماذا نعنى حين نقول ان الجوع أو العطش أو اللعب دوافع فطرية ، وأن عاطفة الشفقة أو الشعور بالنقص أو الميل الى جمع طوابع البريد دوافع مكتسبة ؟

لقد رأينا أن الدافع استعداد مركب من عدة عناصر : (١) مثير ينشطه و (٢) سلوك يصدر عنه و (٣) هدف يرمى اليه . والدافع الفطري - في صورته النقية وبمعناه الدقيق ، عند الانسان على الاقل - هو ما كانت مثيراته فطرية وهدفه فطريا . أما السلوك الذى يصدر عنه فعلى الانسان أن يتعلمه فى الأعم الأغلب من الاحيان . فالجوع مثيره الفطري تقلص العضلات المساء للمعدة ، وهدفه اكمال حالة نقص غذائى فى الجسم . وكل من المثير والهدف فطري . أما طريقة ارضاء الجوع فعلى الانسان أن يتعلمها . لذا تختلف طرق الناس فى تناول الطعام وفى نوع الاطعمة التى يأكلونها . حتى الطفل الوليد الذى يرضع لأول مرة فهو يحرك شفثيه ويقوم بعملية امتصاص . لكنه يمص كل شئ يوضع فى فمه ، سواء كان قطعة من القطن أو الجلد أو الشعر أو ثدى الأم . فمتى أمسك بالثدى ورضعه فأشبع جوعه عرف فتعلم أن هذا هو الطريق الوحيد لاشباعه .

أما عاطفة الشفقة ، وهى دافع مكتسب ، فمثيرها مكتسب هو رؤية الضعيف أو العاجز أو المحروم ، وهدفها مكتسب أيضا هو معونة هؤلاء .

انها دافع يحتاج الى وقت قد يكون طويلا لاكتسابه كما يتطلب مستوى خاصا من النضج العقلي ، لذا فهو لا ينضج ويستوى الا فى مرحلة المراهقة ، وبعد خبرات عدة يمر بها الفرد ، يشعر فى بعضها بألم الغير فيشقى ، ويشعر فى بعضها الآخر بما يقدمه اليهم من معونة فيسعد . . بل قد يعجز بعض الناس عن اكتساب هذا الدافع اطلاقا . . كذلك الحال فى الميل الى جمع طوابع البريد ، فالانسان لا يولد مزودا بهذا الدافع ، بل يكتسبه عن طريق تجاربه واتصاله بالبيئة .

علامات الدافع الفطرى :

١ - من العلامات التى تميز الدافع الفطرى ظهوره منذ الميلاد أو من سن مبكرة ، أى قبل أن يفيد الفرد من الخبرة والتعلم ، كالجوع والعطش .

٢ - ومن هذه العلامات أن يكون الدافع عاما مشتركا بين أفراد النوع الواحد جميعا مهما اختلفت بيئاتهم وحضاراتهم كالدافع الجنسي ودافع الأمومة ، فى حين أن الدافع المكتسب يكون خاصا بفرد أو بجماعة من الافراد . غير أن هذا المعيار يجب ألا يؤخذ على اطلاقه ، اذ قد يكون الدافع مكتسبا بالرغم من شيوعه بين الناس جميعا على اختلاف حضاراتهم ، كالدافع الاجتماعى - فى نظر كثير من العلماء المحدثين - وهو الدافع الذى يبدو فى ميل الانسان الى الاجتماع ببنى جنسه والعيش فى جماعات ، مما سنفضله فى الفصل القادم .

٣ - واشتراك الانسان مع الحيوانات العليا فى بعض الدوافع كثيرا ما يتخذ علامة على فطرية هذه الدوافع . من أمثال ذلك دوافع الجوع والعطش والنوم والدافع الجنسي ودافع الاستطلاع ودافع اللعب .

٤ - لكن أهم علامة تميز الدافع الفطرى هى ثبات هدفه الطبيعى بالرغم من تغير السلوك الذى يحقق هذا الهدف حتى لنستطيع أن نعرف الدافع الفطرى بأنه ما يدفع الفرد ، انسانا كان أم حيوانا ، الى التماس أهداف طبيعية موروثة ، أى مقررة من قبل فى فطرته ، مغروزة فى جهازه العصبى . لذا تسمى الدوافع الفطرية بالفرائز Instincts . وقد يكون السلوك الصادر عن الفرائز فطريا جامدا موحد الصورة كما هى الحال عند أغلب الحيوانات : بناء العش عند الطيور ، وهجرة الاسماك ، وادخار الطعام عند النمل ، أو يكون هذا السلوك مكتسبا كاغلب سلوك الانسان المنبعث عن دوافعه الفطرية .

اثر البيئة والتعلم :

الواقع أن ما يرثه الإنسان لا يعدو أن يكون استعدادات عامة غاية في العموم تدفعه الى التماس غايات طبيعية معينة ، وتثيرها مثيرات فطرية محدودة العدد الى حد كبير . فهو يرث استعدادا عاما للخوف والابتعاد عما يؤذى . وهو استعداد تثيره عند الطفل الرضيع فئة محدودة من المثيرات الفطرية : الألم الجسمي ، والاصوات العالية ، والاحداث المفاجئة ، والازاحة المبالغتة للطفل . لكن الفرد عن طريق النضج والتعلم يكتسب مخوف نوعية لا اعداد لها : الخوف من الظلام ومن الوحدة ومن الموت ومن القانون . كما يعبر عن مخاوفه بطرق أخرى غير الطريقة الفطرية للتعبير عنه . غير أن هدف هذا الدافع الفطري يبقى ثابتا على الدوام لا يصيبه تحوير - هو الظفر بالامن والابتعاد عما يؤذى . كذلك فهو يرث استعدادا عاما للغضب مما يقيد حركاته ويعترض سلوكه . وطريقته الطبيعية أى الفطرية فى التعبير عن غضبه هى تحطيم العائق وتهشيمه . لكن عن طريق النضج والتعلم يتقدم العمر يكتسب مفاضب كثيرة كالغضب للحق وللكرامة ولتأييد مبدأ .. كما يتعلم طرقا أخرى مهذبة للتعبير عن غضبه . غير ان هدف هذا الدافع الفطري يبقى ثابتا على الدوام لا يصيبه تحوير - هو مقاومة واستبعاد ما يقيد الحركة والحرية بوجه عام . وقل مثل ذلك فى دافع الجوع ، فمثيره الفطري هو تقلص العضلات المساء للمعدة ، لكن الفرد عن طريق التعلم يكتسب مثيرات جديدة للجوع . منها الاماكن والاوقات التى اعتاد أن يتناول فيها طعامه ، فاذا حان وقت الغداء شعر بالجوع حتى ان لم تكن به حاجة حقيقية الى الطعام . هذا الى ما يكتسبه من طرق خاصة لتناول الطعام ، وما يألفه من أطعمة خاصة غير أن هدف هذا الدافع الفطري يبقى ثابتا على الدوام لا يناله تحوير - هو اكمال حالة النقص الجسمي ..

من هذا نرى أنه يندر أو يستحيل أن نرى دافعا فطريا نقيًا عند الراشد الكبير من بنى الانسان أى لا يتضمن عناصر مكتسبة . وبعبارة أخرى فكل دافع عند الراشد الكبير فطري ومكتسب فى آن واحد . وقد حدا هذا ببعض العلماء الى القول بأنه من العبث محاولة التمييز بين الدافع الفطري والدافع المكتسب .. غير أن فريقا آخر يرون أن الدافع الفطري هو ما كان هدفه فطريا حتى ان جمعت مثيراته مثيرات مكتسبة الى جنب المثيرات الفطرية ، وحتى ان اختلف السلوك الصادر عنه عن السلوك البدائي له .. ومع هذا الفريق نصنف الدوافع الفطرية على النحو التالى:

تصنيف الدوافع الفطرية :

- ١ - دوافع تكفل المحافظة على بقاء الفرد ، وتسمى بالحاجات العضوية أو الفسيولوجية ، كالجوع والعطش والنوم .
 - ٢ - دوافع تكفل المحافظة على بقاء النوع ، وهى الدافع الجنسي ودافع الامومة .
 - ٣ - دوافع الطوارئ. وهى دوافع وثيقة الصلة بالمحافظة على بقاء الفرد وبقاء النوع ، وهى دافع الهرب ، ودافع المقاتلة .
 - ٤ - دوافع تمكن الفرد من التعرف على البيئة وتساعد على اعداده للحياة ، وهى دافع الاستطلاع ودافع اللعب .
- وستعرض لدراسة هذه الدوافع مابين كيف يتناولها المجتمع بالتحوير والتعديل من ناحية مثيراتها وطرق ارضائها . . . وبما يلاحظ أنها دوافع مشتركة بين الانسان والحيوان .

٢ - الحاجات العضوية

مبدأ الاحتفاظ بالتوازن Homeostasis

من المبادئ المقررة فى علم الفسيولوجيا أن كل كائن حي ينزع الى الاحتفاظ بتوازنه من تلقاء نفسه . فاذا حدث ما يخل توازنه الداخلى - الفيزيقي الكيميائي - قام الكائن الحي بالافعال اللازمة لاستعادة توازنه . من ذلك أن الجسم ان اقتحمه عنصر غريب أو ضار قام بالدفاع عن نفسه حتى يسترد توازنه ، وان ارتفعت درجة حرارة الجسم زاد افراز العرق ، أو التمس الفرد مكانا ظليلا أو أبطأ من سرعة نشاطه . وضغط فضلات الجسم يثير نشاطا لازالة هذا الضغط . وتراكم فضلات التعب فى العضلات يحمل الفرد على خفض نشاطه لازالة حالة التعب . وكلنا يعرف كلف الاطفال بالسكريات فنموهم يحتاج اليهسا ، وكذلك شره سكان المناطق الباردة الى الدهون ، ونهم من يحرمون من اللحوم الى الزلاليات ، واعراض المكبود عن أكل المواد الدهنية بل نفوره من رؤيتها . فان لم يفلح الكائن الحي فى اصلاح ما اعتراه من اضطراب أو التعويض عما اعتراه من نقص أى ان فشل فى استعادة توازنه ، مرض أو هلك . فان عطش الفرد قلنا انه فى «حاجة» الى الماء . وهذه الحاجة من شأنها أن تثير السلوك الملائم لارضائها ، فاذا بالفرد أخذ يتحرك ويبحث حتى يظفر بالماء لاستعادة توازنه البيولوجي . . ويتضح من هذا بجلاء أن السلوك يستهدف ازالة

التوتر الناجم عن الحاجة ، أى يستهدف استعادة التوازن (١) .
ويشترك الانسان مع الحيوان فى عدة حاجات عضوية يتوقف بقاؤه وبقاء النوع على ارضائها . من هذه الحاجات الحاجة الى الطعام (دافع الجوع) ، والحاجة الى الماء (دافع العطش) ، والحاجة الى التنفس ، والحاجة الى الاخراج أى التبول والتبرز ، وهى حاجة يزداد الحاجها ان لم تقض فى الوقت الملائم ، كما تخلق مشاكل للطفل الصغير وهو يتعلم التوفيق بين دوافعه الغريزية ومطالب البيئة الاجتماعية .
ومن هذه الحاجات العضوية الحاجة الى الراحة بعد المجهود والحاجة الى الاستجمام بعد التعب ، والحاجة الى النوم بعد فترة من اليقظة والعمل ، والحاجة الى الاحتفاظ بدرجة حرارة جسمية ثابتة .

اثر الحضارة :

وقد سميت حاجات عضوية لا لأنها منقطعة الصلة بالحياة النفسية الاجتماعية للفرد - فطرق اشباعها تختلف من حضارة الى أخرى اختلافا قد يكون كبيرا - بل لان لها شروطا ومثيرات فسيولوجية معروفة . فالحاجة الى الطعام تقوم الى حد ما على نقص فى درجة تركيز السكر فى الدم تعقبه تقلصات فى العضلات الملساء للمعدة ، فى حين أن الدوافع والحاجات النفسية الاجتماعية كدافع الاستطلاع أو الحاجة الى التقدير الاجتماعى لا تعرف لها حتى اليوم شروط فسيولوجية .

لقد ظهر أن طرق تناول الطعام ومقداره ومكانه ومواقفته وعدد الوجبات اليومية وألوانه والاطعمة المحرمة تختلف باختلاف الجماعات البشرية . فمن الشعوب ما يشعر أفرادها بالجوع مرتين كل يوم ، ومنها ما يشعر به خمس مرات . أى أن الشعور بالجوع لا تثيره الحركات الايقاعية لجدران المعدة أو حاجة الجسم الى المواد الغذائية بقدر ما تثيره عادات الجماعة . ومن الشعوب ما ينفر أفرادها من مجرد التفكير فى أكل الفيران أو الثعابين أو الجراد فى حين أن جماعات أخرى تقبل على هذه الاطعمة وتعتبرها غذاء زكيا . والمسلمون يأكلون لحم البقر الذى يحرم

(١) يرى كثير من علماء النفس أن هذا المبدأ لا يقتصر فقط على أوجه النشاط الفسيولوجى بل يصدق أيضا على أوجه النشاط النفسى . فالشخص التعب يريد من جده ومن تركيز انتباهه كى يحتفظ بمستواه المالى فى الانتاج ، والذى يعانى شعورا بالنقص والفشل يلجأ الى التباهى والتفاخر تمويضا عن نقصه ، والشخص المخطئ أو المنحرف يلجأ الى تبرير سلوكه الخاطئ أى انتحال أسباب مقوله له حفاظا على احترامه لنفسه ..

الهندوس أكله • وقد كان الصينيون يكلفون بأكل البيض الفاسد وينفرون من شرب اللبن نفورا شديدا •

وهكذا يتضح لنا الى أى حد يتناول المجتمع الدوافع الفطرية بالتعديل والتحوير من حيث مظاهرها ومثيراتها وطرق اشباعها •

٣ - الدافع الجنسي

من أقوى الدوافع لدى الانسان وأكبرها أثرا في سلوكه وصحته النفسية • غير أن تمقد الطبيعة البشرية وكثرة القيود التي تفرضها الثقافات المتحضرة على هذا الدافع وملابساته تجعل دراسته وتحليله عند الانسان أمرا عسيرا • لذا بدأ الباحثون بدراسته في صورته البسيطة عند الحيوان •

وقد اتضح أن نشاط هذا الدافع لدى الحيوان يتوقف على هرمونات (١) تفرزها الغدد الجنسية عند الذكور والمبيضان عند الاناث • كما اتضح أن ازالة المبيض عند اناث بعض الحيوانات يزيل الاهتمام الجنسي لديها ، لكن هذا الاهتمام يمكن أن يعود متى حقنت الأنثى بخلاصة الهرمونات الجنسية • والمعروف أن اناث الحيوانات تمر بأطوار من النشاط والتحفز الجنسي تعقبها أخرى من الفتور أو النفور الجنسي • وقد دلت الدراسات الفسيولوجية على أن الهرمون الجنسي الانثوي لا يفرز الا أثناء طور التحفز الجنسي فقط •

كذلك الحال عند الانسان فقد وجد أن ازالة المبيضين لدى الفتيات قبيل البلوغ يحول دون ظهور الصفات الجنسية الانثوية ، كما يؤدي الى تخاذل الدافع الجنسي برمته • كذلك الحال عند الصبيان الذين يخصون خصاء مبكرا •

أثر العوامل النفسية والاجتماعية :

من أجل هذا يرى بعض العلماء ادراج هذا الدافع في زمرة الحاجات العضوية كالجوع والعطش • غير أن الملاحظة قد دلت على أن استئصال

(١) الهرمونات مواد كيميائية ذات فاعلية شديدة تفرزها الغدد الصم بهتادير طفيفة لكنها كبيرة الأثر • أما الغدد الصم أو اللانثوية فهي غدد تصب إفرازاتها في الدم مباشرة دون قنوات أو منافذ ، كالفدة لدرقية والغدة النخامية - لذا سميت بالصم تمييزا لها عن الغدد القنوية التي تصب مفرزاتها في إحدى فتحات الجسم أو على سطحه بواسطة قنوات كالغدد اللعابية والعرقية والدمعية • وقد ثبت أن للهرمونات أثرا عميقا في النمو الجنسي والجنس والانفصال •

الغدد الجنسية الذكرية أو الأنثوية من أشخاص كبار ناضجين لا يؤثر في نشاطهم الجنسي الا تأثيرا طفيفا . والمرجح أن استمرار النشاط الجنسي في مثل هذه الاحوال يرجع الى بقاء العادات والاهتمامات التي نشأت في الأصل من تأثير الغدد الجنسية ولم تعد تتوقف عليها الآن . كذلك الحال عند النساء والرجال الذين فسدت غددهم الجنسية بتقدم السن . وفي هذا ما يدعون الى أن نقيم للعوامل النفسية الاجتماعية وزنا في تنشيط هذا الدافع لدى الانسان . ومما يؤيد أثر هذه العوامل ما لوحظ من أن التربية الجنسية غير الرشيدة في عهد الطفولة - تلك التربية التي تكبح الاستطلاع الجنسي للاطفال كبها عنيفا ، والتي تعاقبهم عقابا شديدا على كل عبث جنسى يصدر عنهم ، والتي تقرن الامور الجنسية في نفوسهم بالاشمئزاز والنفور والخوف والشعور بالذنب - نقول ان مثل هذه التربية كثيرا ما تؤدي الى تلاشي الاهتمام الجنسي أو الى العجز الجنسي عند الرجال والنساء منهم فيما بعد ، وذلك بالرغم من سلامتهم من الناحية الفسيولوجية . على هذا النحو يتضح لنا أثر العوامل النفسية الاجتماعية في اثارة الشهوة واهتمامها ، هذا فضلا عما لها من أثر في ضبطها وتوجيهها والتسامي بها . بل لقد تأكد أثر هذه العوامل أيضا في انحراف هذا الدافع وحيوده حيودا يستهجنه المجتمع كممارسة العادة السرية حتى بعد الزواج ، وكاللواط كالتلذذ الجنسي من كشف العورة في الاماكن العامة وغيرها .

الجنسية الطفلية :

الغريزة الجنسية عند أغلب الناس والاطباء دافع فطرى قوى يظهر لأول مرة في سن البلوغ ، ويدفع الذكور والاناث الى التودد والتزواج والتكاثر . والحق أن الانسان لا يقدر على التناسل قبل البلوغ ، لكن الظن بأن الجنسية لا تظهر قبل البلوغ لا يدانيه في الخطأ الا الظن بأن هذه الغريزة تؤدي دائما الى التناسل بعد البلوغ . ولقد كان «فرويد» أول من قال بوجود غريزة جنسية لدى الاطفال ، وأن قصر هذه الغريزة على وظيفة التناسل والتكاثر أو على أعضاء التناسل وحدها يغفل عن طائفة بأسرها من الميول والافعال لامراء في أنها جنسية في صميمها كالقبليات والعادة السرية مثلا .

ويقصد بالجنسية الطفلية مجموعة الميول الجنسية وضروب السلوك الجنسية التي توجد لدى الطفل منذ ميلاده ، والتي تبزغ بصورة يمكن

ملاحظتها عنده ابتداء من الثالثة أو الرابعة من عمره : أيشك أحد فيما يبدو لدى الطفل في هذا العهد من احتياج جنسى وخجل جنسى وغيره جنسية واستطلاع جنسى وتلذذ من لمس أعضائه الجنسية بل ومن عبث جنسى بين الصغار وانحياز للجنس الآخر ، واختيار ألعاب وملابس خاصة، ولعبة العريس والعروس الشائعة بين الاطفال . ويرد «فرويد» على الذين ينكرون الجنسية الطفلية بقوله « من الثريب أن أولئك الذين ينكرون الجنسية عند الاطفال هم أشد من يعاقب كل مظهر من مظاهر العبث الجنسي عند الاطفال بالرغم من أنهم ينكرون وجوده » .

ومما يجدر ذكره بهذا الصدد أن كثيرا من الناس ينسبون الى «فرويد» والى مدرسة التحليل النفسى قولها أن الامراض النفسية تنشأ من كبت الغريزة الجنسية ، فتكون الاباحة الجنسية وقاية من هذه الامراض! وهذا خطأ وبهتان . فالذى قالته هذه المدرسة هو أن كبت هذه الغريزة فى عهد الطفولة - لا فى عهد الكبر - من العوامل الممهدة لهذه الامراض النفسية .

٤ - دافع الأمومة

ان حماية الصغار والالتصاق بها وإطعامها وسرعة العودة اليها عند فراقها ظاهرة مشاهدة عند أنواع كثيرة من الحيوانات اذ يقوم أحد الوالدين بهذه المهمة حتى يشتد عود الصغار بعض الشيء . فعند بعض الاسماك يقوم أحد الوالدين بهذه الوظيفة ، وعند الطيور غالبا ما يتعاون الوالدان معا عليها . أما عند الثدييات فتقع هذه المهمة على عاتق الأم دائما .

لقد لوحظ أن الفأرة غير الحبل لا تهتم بصغار الفيران بل قد تتخذ منها موقفا عدائيا أما الحبل فتبدأ فى الاهتمام بها . ان لقيت واحدا منها حملته من عنقه من مكان الى آخر . وقد دلت التجارب المعملية على أن حقن الفأرة غير الحبل بهرمون البرولاكتين prolactin الذى يفرزه الفص الأمامى للغدة النخامية يثير فيها هذا الدافع فاذا بها تنزع الى احتضان صغار غيرها . كما أن حقن الفأرة الأم بهذا الهرمون يزيد من قلقها حين تعزل عن صغارها فاذا بها تعيدها الى مكانها وتحميها بشتى الطرق .

غير أنه من المعروف أن بعض الامهات من الحيوان لا تبدى سلوك الأمومة نحو صغارها ، بل قد تهجرها ، ومن الفيران ما تأكل صغارها . على أن هذا لا يعنى أن دافع الأمومة يعوزها اعوازا تاما ، بل قد يعنى أن

هناك دافعا آخر اشتدت وطأته في هذا الوقت بما جعله يتغلب على دافع الامومة • وأكبر الظن أن يكون ذلك نتيجة نقص في غذاء الأم من بعض العناصر الضرورية التي يعوضها أكل الصغار •

وقد ظهر أن حماية الأم الانسانية لطفلها واحتضانه وارضاعه تتوقف على هذا الهرمون أيضا ، فهو يجعلها في حالة عضوية خاصة. ويؤثر في مشاعرها وسلوكها • غير أن هذا العامل العضوى وحده لا يفسر لنا لماذا تستمر الأم في اغداق العطف والرعاية على طفلها حتى بعد أن تنتهى مدة الحضانه بوقت طويل ولا تعود تفرز مقداراً كبيراً من البرولاكتين • ذلك أن الطفل يرضى في الأم دوافع أخرى غير دافع الامومة ، فهو يجعلها تشعر أن لها أهمية وقيمة حين ترى اعتماده التام عليها وحبه لها بما يجعل حياته مرهونة بها • وهذا يبين لنا أن موقف الأم الانسانية من أطفالها لا يخضع خضوعاً مباشراً لمفرزات الغدد الصم كما هى الحال عند الحيوان ، بل انه يتضمن فوق هذا العامل العضوى عوامل نفسية واجتماعية •

الرغبة في الانجاب :

على أنه يجب التمييز بين ناحيتين مختلفتين هما رغبة الأم الانسانية فى انجاب الاطفال وبين حبها للطفل واهتمامها به بعد ولادته • فقد دل احصاء أجرى فى الخارج على أن الرغبة فى انجاب الاطفال ليست عامة شائعة بين جميع النساء أى ليست فطرية ، اذ صرح كثير من الحوامل ، فى أمريكا ، أنهن كن يرجون ألا يكن حوامل • وقد ظهر من احصاء آخر أن نسبة كبيرة ممن حملن لم يعملن عامدات على الانجاب ، كما صرح بعض من حملن بارادتهن أنهن فعّلن ذلك تلبية لرغبة أزواجهن فى إقامة أسرة ، أو لأنهن يردن شاغلاً يشغلن به أوقاتهن ، أو لأنهن يعتقدن أن المرأة يجب أن يكون لها أطفال •• غير أن كثيراً ممن يصرحن بأنهن لا يرغبن فى الانجاب ، يبدین مع ذلك عطفًا واهتمامًا ملحوظين بالأطفال بعد انجابهم •

أما فيما يتصل بسلوك الأم نحو أطفالها ، فمما لا شك فيه أنها ليست فى حاجة الى من يعلمها احتضان الطفل وارضاعه والعمل على وقف صياحه وحمايته مما يتهدهده • غير أنها فى حاجة ماسة الى من يعلمها الطرق الصحيحة للعناية بالطفل • والمشاهد أن بعضهن على جهل تام بأصول هذه العناية مما يترتب عليه هلاك الاطفال •

٥ - دافع الهرب وانفعال الخوف

أو دافع التماس الامن

يرث الانسان ، وكذلك الحيوان ، استعدادا عاما للخوف والابتعاد عن الأشياء والمواقف التي تؤلم الجسم وتؤذيه أو التي يتوقع منها الألم والأذى . وكل شيء أو موقف يهدد بهذا الألم والأذى يشكل لدى الفرد « خطرا » أو « مخافة » . أما الاخطار الفطرية التي تثير هذا الدافع عند الانسان ، أى تثير فيه الخوف وسلوك الابتعاد والتجنب والهرب فمن نوع بدائي وعددها محدود . من ذلك أن الطفل الرضيع في السنة الأشهر الأولى من حياته لا تبعث في نفسه الخوف الا الأصوات العالية ، والاحداث المبالغتة ، والازاحة المفاجئة له من مكان الى آخر ، وفقد السند أى أن يكون متكئا أو محمولا على شيء ثم يهوى به هذا الشيء أو يتخلى عنه . . أما بعد ذلك فالرضيع لا يخاف شيئا مما يخيفنا نحن الكبار . فالطفل بفطرته لا يخاف الكلاب أو الظلام أو البرق أو أمواج البحر أو الموت أو القانون ، ثم تزداد مخاوفه بعد ذلك عن طريق النضج الطبيعي وعملية التعلم . . وأما السلوك البدائي الذي يصدر عن هذا الاستعداد فيتلخص في الانتقال والاجفال والصياح ، ومحاولة القبض باليد ، والابتعاد ولو بدرجة طفيفة ومحاولة الهرب ، مع تعبيرات الوجه المعروفة للخوف والتي لا تبدو في العادة بشكل واضح متميز قبل نهاية العام الأول من العمر . .

كيف تكتسب المخاوف :

تظهر بعض المخاوف لدى الطفل نتيجة لعملية النضج الطبيعي ، ويقصد بها عملية النمو التي تتوقف على وراثة الفرد وتكوينه البيولوجي ولا تحتاج الى ممارسة أو تدريب أو تعلم خاص . فالطفل كلما تقدم في العمر زادت قدراته الحسية وادراكه ما بين الأشياء من علاقات ، وقدرته على تذكر الماضي . . وهذا من شأنه أن يجعله يخاف من أشياء لم يكن يخافها من قبل ، وأن يتوقع وقوع الاخطار قبل حدوثها فعلا . . من ذلك أنه يبدأ في الخوف من رؤية الاشخاص الغرباء عنه حوالى الشهر السادس أو السابع من عمره ، أى عند ظهور قدرته على التمييز بين الوجوه الغريبة والوجوه المألوفة له . . كذلك نرى الطفل بتقدمه في العمر يحرص على ألا يطل من النافذة الا بقدر معلوم ، وألا يحاول أن يشب من فوق المائدة

أو الكرسي الذي يجلس عليه إلا بعد شيء من التلبث والتحرج . فكلما زاد فهمه زاد حرصه .

أما القسطنط الأكبر من المخاوف فيكتسبه الطفل عن طريق التعلم . فقد يصيبه الخوف من الكلاب مثلا لأن كلبا عضه ، أو لأننا حذرناه من الكلاب ، أو لأنه رأى علامات الخوف منها على وجوهنا ، أو لأنه سمع قصة عن ذلك . . . وقد ظهر من تجربة عرض فيها المجرب ثعبانا كبيرا غير ضار على مجموعة من الأفراد وطلب اليهم أن يلمسوا جلده . . . ظهر منها أن ليس هناك طفل دون الثانية من العمر يبدي خوفا أو توجسا منه . أما الأطفال الذين في الثالثة أو الرابعة فيبدو عليهم بعض التوجس من ذلك ، في حين أن طلبة الجامعة قد بدا عليهم خوف ملحوظ .

والتعلم يحدث في هذه الأحوال غالبا عن طريق الاقتتران أو الارتباط conditioning ارتباط شيء مخيف بآخر غير مخيف . وهذا يتضح بجلاء من التجربة الآتية التي أجراها « واطسن » Watson على الطفل « ألبرت » Albert لقد كان طفلا صحيح الجسم عمره أقل من عام بقليل . وكان يالغ اللعب مع الكلاب والأرانب والفيران البيضاء . . . قدم له المجرب ذات يوم فأرا أبيض وبينما هو يهم بامساكه أحدث المجرب صوتا خادا مرتفعا وراء الطفل فخاف الطفل وارتعد . . . وبتكرار هذه التجربة بضع مرات قليلة لم يعد الطفل يجرؤ على اللعب مع الفأر بل كان يتهيبه ويتراجع عند رؤيته ، بل بدأ فضلا عن ذلك يخاف الأرانب والكلاب حتى الملابس القطنية وقطع القطن . . . وهكذا انتشر الخوف وامتد أثره الى كثير من الأشياء التي لا تخيف ولكنها ترتبط بالشئ المخيف لشبهها به .

على هذا النحو يكتسب الفرد مخاوف جديدة كثيرة بتقدمه في العمر: مخاوف مادية كالخوف من الوالدين أو من المدرس أو من الظلام أو رؤية الدم أو الميكروبات والمرض والفقر . . . ومخاوف معنوية كالخوف من الضمير ومن العار ومن القانون أو من شعوره أنه منبوذ مكروه من المجتمع . وصفوة القول أننا نرث استعدادا عاما للخوف وتجنب ما يؤذينا ، لكننا لا نرث مخاوف نوعية غير تلك القلائل التي أشرنا إليها .

تحوُّر سلوك الهرب والتجنب :

كما يتحوُّر هذا الدافع القطري من ناحية مثيراته كذلك يتحوُّر من ناحية السلوك الصادر عنه . فنحن لا نعود نعبر عن جميع مخاوفنا بالاجفال أو الهرب الجسمي ، بل بمراعاة القانون والمحافظة على الصحة

وحسن معاملة الناس والتماس التقدير الاجتماعي أو بالانتماء الى جمعية تشبه أزرنا وتؤكد فينا الشعور بالأمن . بل تبدو مظاهر هذا الدافع لدى بعض الناس في تجنب المخاطر والمغامرات ، والحرص والحذر الشديد ، والمحافظة على القديم ، والتشبث بمعتقدات الطفولة والباطيل الشائقة بالرغم من الأدلة على زيفها ، وذلك لحاجتنا الشديدة الى مجازاة المجتمع من جهة ، وللخوف من المجهول من جهة أخرى . فالمجهول يخيفنا لأنه ينطوي على احتمال الخطر . بل ان اعراض كثير من الناس عن ابتكار الجديد قد يكمن وراءه دافع قوى الى التماس الأمن .

التقدير الاجتماعي والانتماء :

لدى الانسان حاجتان نفسييتان مكتسبتان ترتبطان ارتباطا وثيقا بدافع الأمن هما (١) الحاجة الى التقدير الاجتماعي (٢) والحاجة الى الانتماء . فأما الحاجة الى التقدير الاجتماعي فتدفع الفرد الى أن يكون موضع قبول وتقدير واعتبار واحترام من الآخرين ، والى أن تكون له مكانة اجتماعية ، وأن يكون بمنأى من استهجان المجتمع أو نبذه . فليس هناك ما يذهب بطمأنينة الفرد مثل شعوره بأنه مكروه أو منبوذ من جماعته ، وهى حاجة يرضيها شعور الفرد بأن له قيمة اجتماعية وأن وجوده وجهوده لازمان للآخرين . كما أنها تبدو أيضا فى حب الانسان للثناء وشوقه الى الظهور ، وحبهِ للترحم والتفوق . فهى أساس طموحنا وغرورنا وتوقنا الى الشهرة . كما أنها أساس عاطفة احترام الذات وهى العاطفة التى تميل بالفرد ميلا جارفا الى اخفاء عيوبه عن الناس وعن نفسه والى انتهاج ضروب من السلوك دون غيرها .

ومما يعزز الشعور بالأمن أيضا انتماء الفرد الى جماعة قوية يتقمص شخصيتها ويوحد نفسه بها ، كالأسرة القوية أو النادي أو النقابة أو الشركة ذات المركز الممتاز . . من ذلك مثلا أن انتماء العامل الى منظمة تضمه وزملاءه ، وتناقش معهم حل مشكلاتهم ، وتستمع الى شكواهم ، وتدافع عن حقوقهم ، وتحميهم من تعسف الرؤساء ، وتعمل على تحسين أحوالهم ، وتجهد فى استصدار القوانين لصالحهم ، وتشعر كل واحد منهم بأن له صوتا وأن له قيمة . . كل أولئك يزيد من شعور الفرد بالأمن ويثبت مركزه الاجتماعى .

فالتقدير الاجتماعي والانتماء من الوسائل المكتسبة لارضاء الدافع
الفطري الاساسى الى الامن .

٦ - دافع المقاتلة وانفعال الغضب

لدى الانسان ، وكذلك الحيوان ، استعداد فطري عام للغضب ومقاومة كل ما يقيد حركاته ، ويعوق سلوكه ، ويقف عقبة فى سبيل تحقيق أى دافع آخر لديه . والسلوك الفطري لهذا الدافع هو تحطيم العائق وتهشيمه حتى يصبح الفرد حرا . يفعل ما يريد . وما عليك الا أن تقبض على طفل فتقيد حركات ذراعيه أو ساقيه ، أو أن تنتزع قطعة من اللحم من كلب جائع ، أو أن تحاول ابعاد دجاجة عن فراخها . ثم أنظر ما يحدث . وقد دلت التجارب على أن الحرمان من الطعام أو من النوم يؤدي بالرضعاء الى الصياح الغاضب ، وبالفيضان الى الاسراف فى العض .

ومما يثير هذا الدافع عند الطفل ، فضلا عن تقييد حركاته ، منعه من عمل ما يريد ، وأمره بعمل مالا يريد ، وإهماله أو عدم الاهتمام بما يقول أو يفعل . وهو يستجيب لكل أولئك بالصياح والضرب والخمش أو الاعتداء الجسمي . غير أن الانسان بتقدم العمر ، وعن طريق عملية التعلم ، يتخلص من كثير من المثيرات الطفلية للغضب ، ومن التعبيرات البدائية عنه ، حين يرى استنكار المجتمع لها . لكنه يثور دائما ويغضب مما يعوق أعماله ، أو يتدخل فى حقوقه ، أو يصطدم بمبادئه ومعتقداته واحترامه لذاته ، بل يغضب من كل شخص أو موقف يشعره بالتحكم والضغط والحرمان . وهذا لو أفلحت التربية فى إعلاء هذا الدافع والتسامي به sublimation أى فى ربطه بمثيرات سامية أرقى من مثيراته البدائية كالغضب للحق أو لتأييد مبدأ والقنال لنصرة الضعيف ومقابلة ما يزعج به العالم من آلام .

ومما يجدر توكيده أن الانسان لا يربط ميله الى المقاتلة والعدوان حبا فى العدوان ، كما يرى بعض العلماء ، بل حين يعان سلوكه وتحبط دوافعه وتقيد حريته .

تعود سلوك المقاتلة :

يلجأ الانسان المتحضر الى طرق محورة غير مباشرة للتعبير عن هذا الدافع ، فاذا به يستعيز عن أسلوب التحطيم والتهشيم والعض والرفس

والشتم بأسلوب مهذب كالسخرية باللفظ أو الإيماء أو النكتة أو الابتسامة ، وكالتعريض المتقنع ، واستصغار المغضوب عليه ، أو هجوه أو مقاضاته . فإن لم تفلح هذه الطرق نكص الإنسان وتراجع إلى استخدام أساليب بدائية أو صبيانية . صحيح أن المجتمعات الراقية لا تشجع المقاتلة عن طريق العنف الجسدى والتجريح اللفظى ، بل أقامت المحاكم لرد الحقوق . غير أن تعقد اجراءاتها وتكاليفها يحمل البعض على النكوص إلى طرق بدائية مباشرة .

ومما يجدر ذكره أن سلوك المقاتلة لا يبدو لدى بعض القبائل البدائية فى صورة ضرب وتهشيم وعنف جسدى ، بل يقوم كل من المتخاصمين بتوزيع قدر من ممتلكاته ومنحها للغير ، فمن تفوق على خصمه فى هذا فهو الفائز المنتصر . وفى قبائل أخرى لا يضرب الرجل خصمه حين يتشاجران ، بل يأخذ كل منهما عصا فيضرب بها حجرا أو شجرة ، فمن كسرت عصاه قبل الآخر كان أشجع منه وكان هو المنتصر . هذه أمثلة لأثر ثقافة المجتمع فى تحويل الدوافع الفطرية وتعديلها .

٧ - دافع الاستطلاع

تثير هذا الدافع الأشياء والمواقف الجديدة غير المسرفة فى الغرابة . وهو ينزغ بالفرد إلى استطلاع الشيء أو الموقف بفحصه وامتحانه أو السؤال عنه أو البحث والتنقيب وارتداد الأماكن الغريبة .

وهو دافع مشترك بين الإنسان والحيوان ، فقد دلت التجارب على أن الحيوانات حين توضع فى حظائر أو أماكن جديدة ، تأخذ فى استطلاع أنحائها والتنقيب هنا وهناك فيها حتى ان لم يكن الحيوان جائعا أو عطشانا . ويستغل الصيادون هذا الدافع فى الصيد أحيانا اذ يحضرون شيئا غريبا يدعو الحيوان إلى الاقتراب منه حتى يسهل عليهم اقتناصه .

هذا الدافع إلى البحث والفهم والمعرفة من أقوى الدوافع لدى الإنسان ، وهو يبدو لدى الطفل الرضيع حتى قبل أن يستطيع المشى . فهو يستطلع بعينه أو أذنيه ويديه وفمه . فانعام النظر فى شيء ، وتتبع الأشياء المتحركة والقبض على الأشياء ووضعها فى الفم . كل هذه أنواع بسيطة من الاستطلاع . فإذا ما استطاع المشى واتسع عالمه امتدت يده إلى كل ما يستطيع تناوله ، فإذا به يفكك ما يعثر عليه من أدوات ليرى مم تتكون ، ويشد ذيل القط ليرى ماذا يصنع ، ويكسر المرأة ليرى ما بداخلها

وقد يحطم آتية الزهر أو العابه بدافع من الاستطلاع لا بدافع من التدمير كما نطن .

كما يبدو هذا الميل الى الاستطلاع فى تلك الاسئلة اللانهائية التى يرشق بها والديه ومن يحيطون به عن أسباب الاشياء والحوادث وأسمائها وفائدتها وأصلها وكيفية حدوثها . . ومن هذه الاسئلة ما يدور حول الامور الجنسية أو حول أمور غيبية تسبب لوالديه كثيرا من الحيرة والجرج : « من أين تأتى الاطفال ؟ » ، « لماذا يذوب السكر فى الماء ولا تذوب الملحقة ؟ » ، « السنة الماضية أين ذهبت ؟ » .

ثم يبدو لديه هذا الدافع بعد ذلك فى ميله الى القراءة أو الى الرحلات والمغامرات ، ولا يزال ينمو الا اذا صادف من البيئة - من الآباء والمدرسين ما يكبحه ويحبط مسعا . . فان لقي منهم مساندة وتشجيعا ومن الظروف ما يساعده على اعلائه كان أسناس البحث العلمى والابتكار . من أجل هذا يجب عدم الاستهزاء بأسئلة الاطفال أو نههم عليها ، بل اجابهم عليها على قدر ما تسمح به عقولهم ، بشرط أن تكون صادرة عن ميل الى العلم والمعرفة لا عن ميل الى الظهور أو المضايقة . أما الاسراف فى كبح هذا الدافع فيميل به الى الانحراف ، فاذا بالطفل قد شرع يستمد الحقائق ممن يحتمل أن يشوهوها فى نظره ، أو أخذ فى التلصص والتسمع وتسقط الاخبار السيئة . .

ونشير أخيرا الى أنه بالرغم من أن كثيرا من السلوك الاستطلاعى - خاصة بعد مرحلة الطفولة - سلوك مكتسب ، الا أن التجارب التى أجريت على الحيوانات والاطفال تدل على أن الاستطلاع دافع مفروز فى الطبيعة البيولوجية للكائن الحى . . وفائدته البيولوجية ظاهرة . فتعرف البيئة وفحصها تمكن الكائن الحى من تحسس تلك الاشياء التى يحتمل أن تكون مصدرا للخطر أو الألم ، وتلك التى يحتمل أن ترضى حاجاته قبل أن تنشط .

٨ - دافع اللعب

اللعب والجد :

يبدو الميل الى اللعب واضحا عند بنى الانسان ، خاصة الاطفال ، على اختلاف بيئاتهم وحضاراتهم ، كما يبدو كذلك عند صغار الحيوانات العليا كالقردة والكلاب والقطط .

ويتميز اللعب عن العمل الجدى بأنه نشاط حر غير مفروض أى يقوم به الفرد من تلقاء نفسه حرا مختارا بحيث يمكنه الكف عنه أو الاسترسال فيه بمحض الإرادة ودون الزام . ومما يتميز به اللعب أيضا أنه لا يرمى الى غايات ونتائج نفعية ، كأن اللعب غاية فى ذاته ، أو كان غايته هى مجرد السرور الناجم عنه . على أن الفسارق بين اللعب والجد يكون فى موقف الفرد لا فى نوع النشاط أو مبلغ الجهد المبذول . فصنع الزهور الصناعية لكسب الرزق عمل جاد ، وتسلق جبال الألب قد يكون تسلية ولعبا . والطالب الذى يقصر نفسه على لعبة رياضية لا يحبها جاد غير لاغب . ومع هذا فكثيرا ما يكون الفاصل بين العغل والجد مانعا غير محدد .

على أنه يجب التمييز ، منذ البدء ، بين اللعب من حيث هو دافع ، وبين اللعب من حيث هو سلوك . فكل ما يبرته الفرد استعداد عام جدا للقيام بنشاط حر تلقائى . أما نوع هذا النشاط فيتوقف على سن الفرد وجنسه وحالته النفسية والجنسية كما يتوقف على نوع الحضارة التى ينتمى إليها .

وقد صيغت نظريات كثير لتفسير ظاهرة اللعب ، سنكتفى بذكر اثنتين منها هما أهم هذه النظريات وأكثرهما أنصارا .

نظرية الأعداد :

لاحظ « جروس » Groos واضع هذه النظرية أن الحيوانات التى تلعب هى الحيوانات العليا لا الدنيا . والمعروف أن الأولى تولد عاجزة بالقياس الى الثانية ، فلا بد لها من مدة من الزمن تعتمد فيها على أبويها ، وفى هذه الفترة تكون كثيرة اللعب . أما الحيوانات الدنيا كالنمل والنحل التى تكون منذ ولادتها مكتملة النمو تقريبا ، قادرة على مباشرة أعمالها الجدية . فلا تلعب . كأن اللعب اعداد الصغار للاعمال الجدية التى ستقوم بها وهى كبار . ومما يؤيد هذا الفرض أن أشكال اللعب عند الصغار تشبه ما يقوم به كبارها من وجوه النشاط الجدى . فالقطيطة تلعب بالخيطة والكرة والورق كأنها تتمرن على صيد الفأر . والجرأ تتراكم ويعض بعضها بعضا كأنها تتدرب على القتال . وصغار الماعز تتناطح . وصغار الطير تضرب بأجنحتها بما يشبه حركات الطيران . وأطفال بنى الانسان يمثلون فى ألعابهم أدوار الكبار : الظهو وترتيب المنزل والعناية بالأب والأطفال وشراء الحاجيات من السوق واستقبال الزوار ..

ولما كان الإنسان أكثر الحيوانات عجزا عند ميلاده كان أشدها حاجة الى الاستعداد للمستقبل ، ومن ثم كان أطولها طفولة وأكثرها لعبا . وفى ذلك يقول «جروس» : ان اللعب هو طريقة الطبيعة فى التربية .

موجز هذه النظرية أن للعب وظيفة حيوية هى اعداد الصغار لحياة الكبار . الواقع أننا اذا نظرنا الى ألعاب الاطفال المختلفة فى مراحل نموهم المختلفة استطعنا أن نعتبرها جميعا بمثابة تدريب وتنمية لوظائفهم الجسمية العقلية والاجتماعية المختلفة :

١ - فالطفل فى سن الرضاعة لا يكاد يجد شيئا الا أمسكه بيده او وضعه فى فمه أو القاه على الارض أو أخذ فى تفكيكه ، وبهذا يتعلم الكثير من خصائص الأشياء - ملمسها وصلابتها أو حرارتها أو رائحتها وخشونتها .

٢ - وعندما يستطيع النطق ببعض المقاطع والالفاظ تصبح اللغة العوبة جديدة يلهو بها ، فتراه يردد فى سرور ما سمعه من ألفاظ ويناغى بها نفسه مئات المرات وهو وحده أو قبيل رقاذه كأنه يمرن أعضائه الصوتية ويدربها على المهمة الشاقة التى تنتظرها .

٣ - فاذا ما استطاع المشى واتسع عالمه الخارجى أصبح هذا العالم مختبرا يجرى فيه ما يشاء من تجاربه . ويول للأشياء يومئذ من يديه .

٤ - ولا يخفى ما لألعاب الصيد والجرى والتسلق من أثر فى تنشيط جسمه وتقوية عضلاته ، وتلك خسارة لا يعوضها الطفل المقعد أو المكفوف .

٥ - ولا ننسى ما للألعاب الخيالية من أثر فى حياته النفسية - كان يتخذ من العصا قطارا أو حمارا ، أو كان تجعل الطفلة من وسادتها ابنة لها - لا ننسى ما لهذه الألعاب من أثر فى تنمية خياله والتنفيس عن انفعالاته .

٦ - ثم تأتى بعد ذلك الألعاب الفكرية كالألعاب الورق والألغاز والأحاجى مما له أثر فى تدريب قدرته على الملاحظة والتفكير .

٧ - وفى المراهقة تظهر الألعاب الجماعية المنظمة ، وفيها يتدرب على كثير من الصفات الاجتماعية والخلقية : التعاون وضبط النفس ومراعاة القانون والاحترام المتبادل ، هذا الى ما يكسبه من روح رياضية ولياقة بدنية .

من هذا يتضح لنا أن اللعب مدرسة اعدادية ينمى فيها الطفل قواه الجسمية والعقلية والاجتماعية ، ويكتسب منها كثيرا من المهارات والمعلومات التى لا بد منها لخوض غمار الحياة .

نظرية التخفف من القلق :

هذه نظرية مدرسة التحليل النفسى . وهى تنصب على ألعاب الاطفال بوجه خاص . انها ترى أن اللعب يقوم بوظيفة هامة فى الحياة النفسية للطفل هى معاونته على التخفف مما يعاينه من قلق . والقلق انفعال أليم قوامه الخوف ، يحاول كل انسان ، كبيرا كان أم صغيرا ، التخلص منه والتحرر من وطأته بكل طريقة وبأى ثمن . واللعب احدى هذه الطرق . . وللقلق مصادر كثيرة . فقد ينشأ عن رغبات معوقة لا يستطيع الفرد تحقيقها فى عالم الواقع ، أو ينشأ عن مخاوف تلازم الفرد وتنقله بحملها ، كما ينشأ عما يحمله الفرد فى أعماق نفسه من عدوان أو كراهية لغيره من الناس ، ومن أسبابه أيضا متاعب نفسية لا شعورية أى لا يفطن الفرد الى وجودها .

واللعب ، عند هذه المدرسة ، تعبير رمزى غالبا عن رغبات حابطة أو مخاوف ملازمة أو متاعب لا شعورية ، وهو تعبير من شأنه خفض مستوى التوتر والقلق لدى الطفل .

فالطفل الذى يحمل لآبيه كراهية لا شعورية - أى لا يشعر بوجودها فى نفسه - أن أتاحت له الفرصة أن يلعب بدمى وشخص وأشياء مختلفة ، قد يختار واحدة منها يخال أنها الأب فيفقا عينها أو يلقيها على الأرض أو يدفنها فى التراب أو يضعها فى فراش متعب غير مريح . . والطفل فى هذه الحالة يعبر باللعب عن مشاعره الدفينة ، يعبر بلغة خاصة رمزية عن مشكلة حين استعصت عليه لغة الكلام . لذا فالأم تستطيع أن تستشف شيئا عن الحالة النفسية لطفلها من طريقة معاملة لدميته . فهو يضرب دميته ، أو يضع « القطرة » فى عينها أو يأمرها بالتأديب وعدم الكلام ، أو يلقيها من النافذة . وهذه كلها رموز تشير الى أشياء تجلب له القلق والضيق .

والرسوم الحرة التى يرسمها الأطفال نوع من اللعب ، وتقوم بنفس وظيفة اللعب . . فالطفل قد يرسم رجلا غليظا وفى يده عصا ويقول هذا « زوج أمى » ، أو يرسم عقربا تعض ويقول هذه « زوجة أبى » ، والطفل الذى يشعر بالوحدة قد يرسم أفراد الأسرة جميعا داخل المنزل ماعدا طفلا

متروكا خارجة • وهذا طفل كان أبوه مزوجا مطلقا بما آذى نفسه فكان يرسم على الورق صورة لامرأة ثم يمحوها بالمحاة ، ثم يرسم امرأة ثانية ويمحوها ، ثم ثالثة ويمحوها من الوجود وهكذا •

وعن طريق اللعب يتغلب الطفل على مخاوفه ويتخفف منها • فالطفل الذى يخاف العفاريت أو أطباء الأسنان يكثر من الألعاب التى يمثل فيها دور عفريت أو طبيب أسنان • والاطفال الذين قصفت بلادهم بالقنابل أثناء الحرب كانوا يكثر من ألعاب الحروب ومن رسم المدافع والطائرات على جدران المنازل • ذلك أن تكرار الموقف المخيف يجعل الفرد يآلفه ويعتاده ، والمألوف لا يثير فينا الخوف لأننا نعرف كيف نتصرف حياله تصرفا ملائما ، ويكون لدينا الوقت الكافى لهذا التصرف • وهذا على خلاف غير المألوف • وصانع الضم لا يتوجس منه خيفة كعابده •

واليك حالة تبين لنا كيف يكون اللعب مسرحا يمثل عليه الطفل متاعبه النفسية بصورة رمزية : طفل فى منتصف الثانية من عمره كانت أمه تتركه وحده فترات طويلة ، فكانت لعبته المفضلة التى يكررها مرات ومرات هى أن يمسك ببكرة عليها قطعة من الخيط فيقذف بها تحت السرير حتى تختفى ، وهنا يصيح منزعجيا ، ثم يجذبها اليه فيخرجها فرحا بعودتها مرحبا بظهورها • فالطفل فى لعبته هذه يمثل بصورة رمزية مأساة يكابدها ، ويحسم خبرة مؤلمة يعانيتها ، هى مأساة اختفاء المحبوب وعودته • وبذا كان يتخفف مؤقتا من حالة القلق التى تسيطر عليه (١) •

اللعب تشخيص وعلاج :

رأينا أن ألعاب الاطفال تمثيلات موضوعها متاعب الطفل ، وهدفها التخفف من القلق الذى ينجم عن هذه المتاعب • من أجل هذا كان اللعب طريقة فذة لاستشفاف الحياة النفسية الشعورية واللاشعورية للطفل وأداة فريدة لتشخيص متاعبه وما ينوء به من أعباء نفسية • بل هو فضلا عن

(١) يلاحظ ان اللعب فى امثال هذه الحالات لا يتم بالحرية والتلقائية اللتين يتسم بهما لعب الاسوياء ، بل هو أدنى أن يكون نشاطا قسريا اضطراريا يكرهه الطفل المشكل أو المريض نفسيا بالزغم من ارادته كما يكرر المصاب بمرض الوسواس غسل يديه مائة مرة و مرة فى اليوم الواحد ، ولو حيل بينه وبين غسل يديه اشتد ما يعانیه من ضيق وتوتر وقلق

ذلك أداة ذات قيمة فى العلاج النفسى للأطفال المشكلين والمصابين
باضطرابات نفسية . ففى العيادات النفسية التى تعالج هذه الاضطرابات
توجد غرف خاصة للعب تحتوى على عرائس ودمى تمثل الأب والأم والاخت
والاخوات والطفل نفسه ، ودمى تمثل حيوانات مختلفة ، وقطع خشبية
لبناء البيوت ، وقطع أثاث مما يوجد فى البيوت ، وكميات من الرمل
والماء . . . يترك الطفل ليلعب على سجيته أو مع خبير نفسى يوجه اليه بعض
الاسئلة ، ويراقب نوع الالعاب وتعليق الطفل عليها ، ويشجعه على تكرار
المواقف التى تمس متاعبه الانفعالية وأن يعبر عن المشاعر التى كان يخاف
من التعبير عنها فى هذه المواقف . . . وهكذا يتاح للطفل مجال للتنفيس
والتصريف الانفعالى يخفف عنه بعض ما يعانىه من قلق على هذا النحو
يكون اللعب أسلوب الطبيعة فى الشفاء الذاتى ابان مرحلة الطفولة .

لكن ألا يمكن القول بأن التخفف من القلق صمام أمن يقي الطفل أن
يختل ميزانه النفسى الاجتماعى اختلالا شديدا ومن أن تسوء صلاته
الاجتماعية ، ويصبح عاجزا عن التوافق الاجتماعى . . . فيكون بهذا المعنى
من وسائل الاعداد للحياة وتحمل أعبائها ؟

الفصل الثاني

الدوافع المكتسبة

١ - تعريف وتصنيف

استعرضنا في الفصل السابق الدوافع الفطرية التي تؤلف جزءا من التكوين الموروث للفرد ، والتي تبدو في سلوك الطفل الصغير عادة بصورة مباشرة شبيهة نقية قبل أن يتناولها المجتمع بالتعديل والتحوير . ولقد رأينا كيف تتحول هذه الدوافع بتقدم السن ، وإلى أي حد تتحول من ناحية مثيراتها ونوع السلوك الصادر عنها بما يكاد يخفى طبيعتها الفطرية ويموه عليها تمويهها تاما ، وذلك عن طريق عملية التعلم وسندرس في هذا الفصل الدوافع التي يكتسبها الفرد نتيجة لخبراته اليومية وتعلمه المقصود وغير المقصود أثناء تفاعله مع بيئته ، خاصة البيئة الاجتماعية .

ونسارع إلى القول بأن الدوافع المكتسبة لا تنشأ من عدم بل تقوم على أكتاف الدوافع والاستعدادات الفطرية وتنبثق في ثناياها تحت تأثير العوامل الاجتماعية .

هذه الدوافع المكتسبة يمكن أن تصنف أصنافا ثلاثة . فهناك صنف منها لا بد أن يكتسبه كل إنسان سوى من خبراته اليومية وتفاعله الاجتماعي مهما اختلفت الحضارة التي ينتمي إليها . مثل « الدافع الاجتماعي » . وهذه هي الدوافع الاجتماعية المشتركة العامة . وهناك صنف تنميه بعض الحضارات وتعمل على تدعيمه ، في حين لا تشجع ظهوره حضارات أخرى كدافع السيطرة ودافع التملك . وهذه هي الدوافع الاجتماعية الحضارية . أما الصنف الثالث من الدوافع المكتسبة فيشمل الدوافع التي يتميز بها الأفراد بعضهم عن بعض حتى ممن ينتمون إلى حضارة واحدة ، فقد يكتسبها بعضهم نتيجة لخبراته الخاصة ولا يكتسبها البعض الآخر ، هذا يميل إلى القراءة وذاك إلى الرسم ، هذا يميل إلى النشاط الاجتماعي وذاك إلى النشاط الرياضي ، هذا يتوق إلى أن يصبح طبيبا ، وذاك يصبو أن يكون سائق سيارة ، هذا يدمن التدخين ، وذاك

يدمن المخدرات وهذه هي الدوافع الاجتماعية الفردية . فالدوافع المكتسبة
اذن اما :

- ١ - دوافع اجتماعية عامة .
- ٢ - دوافع اجتماعية حضارية .
- ٣ - دوافع اجتماعية فردية .

وغنى عن البيان أن هذه الدوافع جميعها مما يتفرد به الانسان عن
الحيوان ، والراشد الكبير عن الطفل الصغير .

٢ - الدوافع الاجتماعية العامة

الدافع الاجتماعي :

من الدوافع القوية لدى الانسان ، وهو يبدو في ميل الانسان الى
العيش في جماعات ، والى الاجتماع ببنى جنسه والاشتراك معهم في أوجه
نشاطهم ، وفي شعوره بالضيق والوحشة ان حيل بينه وبين ذلك . لقد
كان أكثر العلماء يرون أنه دافع فطري ، وأن الانسان حيوان اجتماعي
بطبيعته . غير أن كثيرا من العلماء اليوم يميلون الى اعتباره دافعا مكتسبا ،
وأن السبب في ذبوعه بين الناس جميعا على اختلاف حضاراتهم وبيئاتهم
لا يكمن في فطريته بل لأن الطفل الانساني في كل زمان ومكان يولد
ضعيفا عاجزا تتوقف حياته على من حوله . وهو يحب أمه وغيرها ممن
يوجدون في بيئته المحدودة لأنهم يقضون حاجاته ويشبعون دوافعه ، وهو
يشعر بالألم والوحدة والوحشة ان ترك وحده . وكلما تقدم به العمر زاد
ادراكه أن أغلب حاجاته ومطالبه لا يمكن أن تقضى الا عن طريق الآخرين:
أفراد أسرته وجيرانه وأصدقائه وأترابه وزملائه . . . وزاد وثوقه بأن نموه
وأمنه وسعادته مرهونة بعلاقاته الاجتماعية . وهذا يدعو الى تثبيت هذه
العلاقات وتدعيمها وتوسيعها، فان لم يوفق الى ذلك شعر بالضيق والعزلة
والقلق . على هذا النحو يكتسب الفرد الدافع الاجتماعي دون حاجة الى
افتراض أنه دافع فطري . فالانسان اذن حيوان اجتماعي لا لأنه خلق
كذلك ، بل لأنه أصبح كذلك .

المحاكاة والاستغاثة :

كذلك كان يعتقد الى عهد قريب أن الانسان يرث ميلا فطريا الى
محاكاة أفعال غيره من الناس وحركاتهم بطريقة مقصودة أو غير مقصودة .
فالمحاكاة شائعة بين الاطفال والكبار ، بين الافراد وبين الامم . . . غير أن

كثيرا من العلماء يميلون اليوم الى اعتبارها دافعا مكتسبا يتعلمه الانسان
لأنه يرى أن من صالحه أن يتعلمه ..
ومما كان يعتقد أيضا أن الانسان يرث دافعا فطريا الى الاستغاثة ،
وهو دافع يشيره فشل دافع المقاتلة وحاجة الفرد الى المعونة فيصرخ
مستغيثا .. غير أن هذا الدافع - كالدافع الاجتماعى - يقوم على عجز
الانسان وقلة حيلته والى حاجته فى سنواته الاولى من حياته الى من يرعاه .

٣ - الدوافع الاجتماعية الحضارية

السيطرة والعدوان وحب التملك كان يدرجها العلماء الى عهد قريب
فى قائمة «الفرائز» أى الدوافع الفطرية المشتركة بين جميع الناس ، فى
كل سلالة ، وفى كل عصر .. حتى أثبتت البحوث الانثروبولوجية (١) أن
هذه الدوافع لا وجود لها فى كثير من الشعوب البدائية ، أى أنها ليست
عامة شاملة ، فهى دوافع مكتسبة حضارية يرجع ظهورها أو عدم ظهورها
الى الطرق الخاصة لتنشئة الاطفال فى المجتمعات المختلفة بما تتطلبه ظروف
كل مجتمع .

دافع السيطرة :

تبدو السيطرة فى ميل الفرد الى الظهور والتفوق والغلبة والتزعم
والتنافس . فما التنافس الا صراع يستهدف الانتصار على الآخرين ،
ويتضمن احباط جهودهم وعرقلة نجاحهم . والسيطرة شائعة فى الحضارة
الغربية الحديثة شيوعا كبيرا ، فى حين يغشى التنافس المرير المسعور كل
جانب من جوانب الحياة الاجتماعية والشخصية فى المجتمع الأمريكى بوجه
خاص .

ولقد اعتبر «مكدوجل» ، مؤسس المدرسة النزوعية فى علم النفس،
اعتبر السيطرة غريزة ، أى دافعا فطريا ، يشيره وجود الفرد مع افراد أدنى
منه وأضعف ، أو وجوده فى موقف يشعره بأنه ذو بأس ونفوذ . وهو
دافع يقترب بانفعال « الزهو » ، وينزع بالفرد الى التحكم والتزعم واطهار
القوة وتوكيد الذات أمام الآخرين ، أو الى التفاخر والغرور والخيلاء . كما
يبدو لدى الطفل اذ يحاول لفت الانتظار اليه ، وفى مقاومته أو امرنا والقيود

(١) الانثروبولوجيا الاجتماعية هى العلم الذى يدرس النظم الاجتماعية المختلفة،
فى المجتمعات البدائية وغيرها ، دراسة تكاملية شاملة تبين تفاعل هذه النظم بعضها
مع بعض ، وتشابك بعضها ببعض ..

التي نفرضها عليه . بل لقد ذهب «أدلر» Adler مؤسس مدرسة علم النفس الإجتماعى للفرد ، ذهب الى أن السيطرة أقوى غرائز الإنسان .

غير أن البحوث الانثروبولوجية بينت أن دافع السيطرة لا أثر له فى بعض الشعوب والقبائل البدائية . ففي قبيلة «أرابش» Arapesh التى تقطن غينيا الجديدة تعتبر السيطرة وتوكيد الذات سلوكا شاذا ان بدا لدى أحد من الافراد . . انها قبيلة يسود أفرادها التعاون والمسالمة والصداقة وانكار الذات . وهم ينفرون من التسلط والتنافس ويهربون من التزعم ولا يطبقونه بما يحمل القبيلة ، عند الحاجة ، على أن تقرض الزعامة على بعض الافراد بالرغم منهم . .

والسيطرة نادرة فى هذه القبيلة وغيرها لان الكبار يستهجنونها ولا يشجعونها ، على خلاف ما يحدث فى الحضارة الغربية اذ يشجع الطفل منذ نعومة أظفاره على التسلط والتنافس وتوكيد الذات . فالطفل الأمريكى يعلم من سن مبكرة أن النجاح الاقتصادى والتفوق على الغير هو السبيل الى الظفر بمحبة الوالدين . . والأم الأمريكية تشعر بأنها فشلت كأم ان لم يتفوق طفلها على غيره من الاطفال . . ثم تأتى المدرسة بعد ذلك والصحافة والاذاعة فتؤكد هذا الاتجاه وتلج عليه . .

غريزة العدوان وروح الاعتداء

قدمنا أن « المقاتلة » دافع فطرى يثيره كل مايقب عقبة فى سبيل تحقيق أى دافع آخر لدى الفرد (ص ٨٢) . فالإنسان يقاتل ويعتدى لدفع الأذى عن نفسه ولإزالة العقبات المادية والمعنوية التى تحبط دوافعه (هذا ان صح أن نسمى المقاتلة لدفع الأذى عدوانا) . وقد كان «فرويد» منشى مدرسة التحليل النفسى يرى أن العدوان ينشأ من كبح الميول الجنسية وكتبتها ، لكنه ذهب آخر الأمر الى أن العدوان استعداد غريزى قائم بذاته لدى الإنسان ، أى أنه مغروز فى فطرة بنى آدم حتى ان لم يعتد عليه معتد . فالإنسان يكره أخاه بالفطرة ، ووراء المحبة الظاهرة بين الناس عدا كامن مستور . وليست طيبة الإنسان الا وهما وخرافة . فالظلم من شيم النفوس . . وبعبارة أخرى فالعدوان حناجة فطرية كالجوع ، فلا بد للإنسان أن يعتدى كما لا بد له أن يأكل ، بكل وسيلة وبأى ثمن . موجز القول أن العدوان ليس مجرد وسيلة الى غاية بل غاية فى ذاته ، تثيره حالة من الاحتياج والتوتر الجسمى . وهو المسئول عن اشتعال الحروب وعن الصراع الموصول بين الناس وبين الشعوب بعضها وبعض .

غير أن البحوث السيكولوجية والانثروبولوجية فندت هذا الرأي .
فقد دلت البحوث التجريبية في علم النفس على أن العدوان غالباً ما يكون
نتيجة لاجباط شديد يصيب دوافع الفرد ، أو لتوقع هذا الاجباط ، كما
كشفت البحوث الانثروبولوجية أن العدوان بالمعنى الذى يراه « فرويد »
لا أثر له فى بعض القبائل البدائية مثل قبيلة أرابش السابقة الذكر ،
تلك القبيلة التى يتسم أفرادها بالهدوء والدعة والمسالة ، ويمقتون الصلف
والغرور مقتاً شديداً .

كما ظهر أن روح الاعتداء حين تسود أفراد قبيلة من هذه القبائل فإن
بذورها توضع فى نفس الطفل منذ الرضاعة . من ذلك أن قبيلة
«موندوجومر» Mundugumor وهى قبيلة مجاورة لقبيلة أرابش ، وتعيش
صيد الحيوانات وقطع الاشجار ، يتسم أفرادها بالعدوان المفرط والارتياب
المتبادل . الرجل المثالى فيها هو الرجل الخشن القليظ العدوانى المقاتل .
وكذلك المرأة . لقد وجد أن الطفل فى هذه القبيلة يولد وينشأ فى جو
عنيف غير آمن : فتمتى حملت الزوجة كف الزوج عن الاتصال بها مما يثير
غضبه فلا يرحب بقدوم الطفل . والرضاعة مؤلمة اذ يوضع الطفل فى سلة
خشنة ولا يعطى الثدي الا اذا كان فى حاجة ظاهرة اليه ولفترة قصيرة .
ولكى يظفر بقدر كاف من اللبن فى هذا الوقت القصير والوضع المؤلم يجب
عليه أن يرضع فى قوة رضعا سريعاً عنيفاً والا ضاع حظه من الرضاع
وكثيراً ما يشرق الطفل فتثور الأم . فعملية الرضاع كفاح وتوتر وغضب .
وليسست عملية الفطام أقل غلظة وقسوة ، اذ يزاح الطفل عن أمه فى عنف
قد يقترن بالضرب واللكم والشتيم . . على هذا النحو يشعر الطفل منذ أول
حياته أنه فى عالم عدائى ، وهو شعور تعززه خبرات تالية فى تربيته على
الدوام .

دافع التملك والادخار :

يعتبر «مكدوجل» وغيره هذا الدافع غريزة فطرية يثيرها وجود أشياء
ملانة للطعام أو لتموين البيت ، وتميل بالفرد الى حيازة هذه الاشياء .
وهى ظاهرة عند النمل وحيوان السنجاب ، كما تبدو لدى الطفل من يوم
أن يمد يده ليقبض على ما يراه ، لكنها تبدو قوية لديه بعد الخامسة من
عمره حين يبدأ فى جمع كل ما تقع عليه يده من أشياء يحشو بها جيوبه
حشواً .

غير أن البحوث الانثروبولوجية دلت على أن هذا الدافع لا وجود له

فى بعض القبائل الاسترالية التى تعيش فى الصحراء ، لان القوم يخرجون للصيد والتماس الماء ، ومتى عادوا اقتسموا ما جمعوه بينهم وليس لأحد أن يبقى على ما جمعه لنفسه . كما دلت دراسة أخرى على سكان جزر «الميلانيزيا» على أن جميع ما تخرجه الأرض من زرع ، وما يخرج البحر من صيد ، وما يصنعه الأفراد لأنفسهم من أدوات وأسلحة . . . كل أولئك يقسم بين الناس جميعا ، أو يستخدمه ويفيد منه غير من صنعه أو أنتجه . هناك لا خوف من الفقر والمرض والشيخوخة ، ولا داعى لجمع ثروة .

فان بدا دافع التملك ملحوظا فى المجتمعات الرأسمالية فلأن امارة النجاح فيها هى كنز المال والممتلكات ، ولأن الرجل المحترم فيها هو من جمع ثروة .

٤ - الدوافع الاجتماعية الفردية

(١) الاتجاهات والعواطف

الاتجاه النفسى Attitude استعداد وجدانى مكتسب ، ثابت نسبيا ، يميل بالفرد الى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويحبها أو يرحب بها ويحبها ، أو يميل به عنها فيجعله يعرض عنها أو يرفضها أو يكرهها . هذه الموضوعات قد تكون :

- ١ - أشياء كالميل الى كتاب معين أو النفور من طعام معين .
- ٢ - أشخاصا كحب شخص لآخر أو كره مرءوس لرئيسه أو اعجاب شخص بآخر .
- ٣ - جماعة كالتعصب لشعب معين أو طائفة أو سلالة معينة .
- ٤ - أفكارا أو مبادئ ونظما اجتماعية كالميل الى النظام الديمقراطى ، أو تحبيذ تحديد النسل أو تأميم الطب أو نظرية التطور ، أو الاعراض عن حركات التجديد .
- ٥ - بل قد تكون «ذات» الفرد نفسه موضوعا لاتجاه نفسى ، كحب الذات أو احترامها أو الرضاء عنها أو استصغارها أو تنزيها أو ادانتها أو السخط عليها أو كرهها أو ضعف الثقة فيها . وهذه الاتجاهات هامة وذات أثر كبير فى شعور الفرد وسلوكه . فمن كره نفسه كره غيره ، ومن استصغر نفسه استصغر غيره ، ومن شك فى نفسه ساوره الشك فى

الناس ، ومن ظن بنفسه السوء مال الى الظن بأن الآخرين يظنون به
السوء ، ومن فقد الثقة بنفسه فقد الثقة فى الناس .

فان كان الاتجاه مشحونا بشحنة انفعالية قوية سمي « عاطفة »
sentiment كعواطف الحب والكراهية والصداقة والطموح والوطنية وعاطف
احترام الذات .

وان كان الاتجاه أعمى عنيدا يحول دون الفرد أن يزنه وزنا صحيحا
وأن يتقبل الأدلة على خطئه سمي « انحياز » Prejudice

تكون الاتجاهات والعواطف :

تتكون الاتجاهات والعواطف من تكرار اتصال الفرد بموضوع الاتجاه
أو العاطفة في مواقف مختلفة ترضى فيه دوافع مختلفة وتثير في نفسه
مشاعر سارة لذيدة ، أو تحبط لديه بعض الدوافع وتثير في نفسه مشاعر
منافرة مؤلمة . فعاطفة الولاء للوطن تتكون من تكرار ارتباط الوطن بمواقف
ترضى في المواطن دوافع كثيرة . فالوطن الذى يوفر العمل للمواطن
ويضمن له الأجر العادل ، ويساويه في الفرص بغيره ، ويكفل له الحريات
الاساسية والضمانات الاجتماعية ، ويؤمنه من عواذى الزمن ، ويكفل له
الامن والطمانينة والعزة والكرامة ، ويحميه من العدوان الداخلى والخارجى ،
ويتيح له الفرص لتوكيد ذاته والتعبير عن رأيه . . هذا الوطن خليف أن
يبث في نفوس المواطنين الولاء له والتضحية من أجله . وعاطفة الصداقة
تنشأ وتتكون تدريجيا نحو شخص يفتح صدره لك ويقاسمك متاعبك
ويعينك في الشدة وعند العثار ويحتمل أخطاءك ويدافع عنك في غيبتك
ويستمع الى شكواك ويشعرك بأنك غير وحيد ويحول بينك وبين السخط
على الناس ، يشاركك في مسراتك فيضاعفها وفي أحزانك فيخففها ،
ويعطيك من تجاربه ما يفيدك . . مما يزيد شعورك بالامن وباحترام
النفس . كذلك الحال في عاطفة الكراهية لشخص أو لشيء ، فهي تتكون
نتيجة لارتباطها مرات عدة بما يثير في نفسك الغضب والخوف والنفور
والآلم وخلف الظن . فتكرار رسوب الطالب في مادة معينة يجعله ينفر
من هذه المادة أو يكرهها .

ومع هذا فقد يتكون الاتجاه أو العاطفة أحيانا في اثر صدمة انفعالية
واحدة . فحب الزوج زوجته قد ينهار على حين فجأة لتحل محله الكراهية
والبغضاء ان اتضح له حيودها عن الوفاء والاخلاص .

تقوم القابلية للاستهواء بدور كبير في تكوين اتجاهاتنا وعواطفنا نحو الآراء والأفكار والمعتقدات والنظم الاجتماعية . ويقصد بالقابلية للاستهواء سرعة تصديق الفرد وتقبله للآراء والأفكار دون نقد أو مناقشة أو تمحيص، خاصة أن كانت صادرة من شخصيات بارزة أو ذات نفوذ أو كان يعتنقها عدد كبير من الناس . فنحن نتشرب الآراء والاتجاهات والمعتقدات التقليدية الشائعة في مجتمعاتنا دون نقد أو تحليل ، خاصة تلك التي تغشى جو الأسرة التي نشأنا فيها ، كاتجاهات الأسرة نحو الدين والوطن والنظام الاجتماعي أو الاقتصادي ، واتجاهاتها نحو الحق والباطل ، نحو المباح والمحظور ، الخير والشر ، المسألة أو العدوان . لذا فنحن نحمل معنا من عهد الطفولة كثيرا من الانحيازات الضحلة أو الحمقاء حيال بعض الأشخاص أو الجماعات أو العادات ..

وليست الأسرة وحدها مصدر ما نكتسبه من اتجاهات عن طريق القابلية للاستهواء ، فهناك المدرسة والصحافة والإذاعة والتلفاز والدعاية والمطالعات الخاصة وأفكار قادة الرأي وما نسمعه من أصدقائنا وزملائنا من آراء .. على هذا النحو تتكون الكثرة من اتجاهاتنا وعواطفنا . فنحن لم نكتسبها - صغارا أو كبارا - عن طريق التعقل والتفكير والتحليل ، بل بطريقة لا شعورية غير مقصودة عن طريق التكرار والقابلية للاستهواء ..

على أن هناك فئة قليلة من الاتجاهات والعواطف نكتسبها عن قصد وعن طريق التفكير الهادئ والتحليل ويكون ذلك حين نريد أن نحدد موقفنا من موضوع جدلي أو مشكلة اجتماعية يدور عليها النقاش في بؤتنا أو مجتمعنا ، كمشكلة تحديد النسل أو إلغاء عقوبة الإعدام ..

الاتجاهات والعواطف المعنوية :

الاتجاهات والعواطف المعنوية المجردة كحب الامانة أو العدل ، وكره الغش أو الخداع لا تتكون عادة قبل مرحلة المراهقة ، ذلك أن اكتسابها يتطلب مستوى عقليا لا يتوافر عادة لدى الطفل . فلنكتسب حب العدل أو الامانة يجب أن نعرف أولا معنى كل منهما . وهذا عسير على ادراك الطفل . يضاف الى هذا أن أمثال هذه الاتجاهات والعواطف تتطلب جهدا طويلا وتدريباً موصولا حتى تستوى وتنبسط في نفس الفرد . فحب العدل مثلا ، وهو صفة مجردة ، لا يحتل مكانا في نفس الفرد الا بعد أن يكون قد خبر

العدل وعزف قيمته فى مواقف مختلفة كثيرة يشمر فى بعضها بالعدل
فيسعد ، وفى بعضها بالظلم يصيبه فيشقى ويتالم ، وفى بعضها الآخر
بالظلم يحيق بغيره فيثور ويسخط .. حتى ينتهى به الامر الى تكوين حكم
عام واكتساب اتجاه عام من حالات فردية كثيرة .

من هذا يتضح لنا أن أمثال هذه الاتجاهات والعواطف المعنوية تنطوى
على عناصر عقلية بالإضافة الى العناصر الوجدانية . فالعاطفة القومية
يتوقف بناؤها ، الى حد ما ، على فكرة الفرد عن وطنه . والعاطفة الدينية
يتوقف بناؤها على فكرة الفرد عن الدين ، أى فكرة مصطبغة بالحب
والطمانينة أم بالخوف والرعب . والعواطف الخلقية تتوقف قوتها على
فكرة الفرد عن الحق أو الواجب .

أثر الاتجاهات فى الآراء والسلوك :

الرأى opinion هو حكم أو وجهة نظر الى موضوع معين : هو اعتقاد
ياخذ به الشخص على أساس من المعرفة والواقع لا على أساس العاطفة
والرغبة .. غير أن هذه الموضوعية المفترضة للرأى غالباً ما تكون خداعاً
للذات ، اذ الواقع أن أغلب آرائنا وأحكامنا تعبر عن اتجاهاتنا وعواطفنا
بدرجة أكبر مما نظن ، فإن كان اتجاه المرموس نحو رئيسه اتجاهًا جافياً
بغضب ، فسر المرموس كل ملاحظة أو نقد من رئيسه على أنه تحكم فيه
واستبداد به أو محاولة لتسقط أخطائه . أما أن كان اتجاهًا راضياً طيباً
فسر الملاحظة أو النقد على أنه توجيه لصالحه . ولو سألت المرموس فى
الحالة الأولى عن رأيه فى رئيسه لبدأ يعدد لك مساوئه ويفلو فى وصفها ،
ومن البعيد أن يذكر لك محاسنه ومزاياه . وقديماً قيل «حبك الشئ» يعنى
ويصم ، أى يعنى عن رؤية العيوب ويصم عن سماع المثالب والمآخذ . وبما
أن كل اتجاه ينطوى على رأى ، ويتضمن حكماً بالقبول أو الرفض ، فأراء
الفرد أو الجماعة تعطى فكرة يعتد بها على اتجاهاتها النفسية . لذا تدرس
الاتجاهات الجماعية للشعب أو لفئة منه عن طريق استطلاع الآراء الجماعية .
ويكون ذلك مثلاً حين نريد معرفة اتجاهات الناس حيال موضوعات مثل
تحديد النسل أو التسعيرة الجبرية .

ومن ناحية أخرى فالاتجاهات والعواطف – المعنوية بوجه خاص –
تهب سلوك الفرد شيئاً من الثبات والاستقرار ، أى لا تجعله نهياً للظروف
والمواقف الخارجية والعوبة فى يدها . فالطفل قد يكذب فى المدرسة ولا
يكذب فى البيت ، وقد يغش فى الامتحان ولا يغش فى اللعب ، وقد يسرق

فى موقف ولا يسرق فى آخر ، ومن ثم لا نستطيع أن نتنبأ بسلوكه ، وهذا على خلاف الراشد الذى اكتسب اتجاهات وعواطف معنوية - أى مبادئ - فنحن نستطيع أن نتنبأ بسلوكه ان عرفنا مبادئه ، فنحكم مثلاً على أنه سيتصرف بأمانة فى أغلب المواقف التى يلقاها ، حتى فى المواقف التى يتاح له فيها أن يكون غير أمين .

الاتجاهات والمعلومات :

هناك فارق كبير بين اتجاه الفرد نحو الفضيلة أو الأخلاق أو نحو الدين وبين معلوماته عن هذه الموضوعات . فالاتجاهات قوى دافعة موجهة فى حين أن المعلومات قوى خامدة . فمجرد معرفة الفرد بمعانى الديمقراطية أو الاشتراكية أو القومية أو الصدق أو ضبط النفس .. لا يؤدى به الى سلوك فعلى . أما اتجاهاته وعواطفه نحو هذه المعانى فاستعدادات دافعة حافزة . لذا يجب أن يكون رائدنا فى تربية الاطفال ، والنشء بوجه عام ، هو تكوين اتجاهات لديهم بدلا من حشو أذهانهم بالمعلومات ، وذلك فى التربية القومية والدينية والخلقية والجنسية ، بل وفى التربية الفكرية أيضا كأن نكون لديهم الاتجاه العلمى فى التفكير وحل المشكلات . فكم ممن يعرفون الخير يتبعون طريق الضلالة والشر ، وكم ممن يعرفون مبادئ الصحة يتبعونها !

طرق غرس الاتجاهات :

الطريق الصحيح لغرس الاتجاهات لا يكون عن طريق الوعظ والنصح . ذلك أن النصيح لا يفيد الا اذا كان يتمشى مع رغبة الفرد ، أو ان أدى الى الاقتناع عن طريق الاغراء أو الايحاء . انما تتكون الاتجاهات عن طريق :

١ - الممارسة الفعلية والخبرة الشخصية والمجهود الذاتى والأخذ والعطاء . لذا يجب أن نهى للنشء ظروفًا ومواقف اجتماعية مختلفة فى البيت وفى المدرسة وفى الملعب وأثناء الرحلات يمارسون فيها ما تستهدف غرسه فى نفوسهم من اتجاهات وعواطف . فالاتجاهات تتكون ولا تلقن .

٢ - والترغيب من العوامل الهامة فى خلق الاتجاهات ، ترغيب الفرد وتحبيبه فى المحافظة على النظام أو مراعاة الدقة فى المواعيد ، أو اتقان كل عمل يعهد اليه به . فالرغبة فى الشيء دافع قوى الى انجازه .

٣ - ثم ان القدوة الحسنة والمثال الفعلي والايحاء - أى التأثير دون اقناع منطقي - تقوم بدور كبير فى تكوين الاتجاهات • فالأفعال أعلى صوتا من الأقوال ، وإيحاء السلوك أقوى من إيحاء الالفاظ •

ولو عرف كل أب ومدرس أن الاتجاهات والعواطف التى توضع أصولها فى عهد الطفولة ذات أثر باق فى حياة الفرد كلها وفى خلقه وطرق معاملته للناس •• وهى اتجاهات وعواطف تستعصى على التغيير الى حد كبير •• نقول لو عرفنا ذلك لبادرا الى غرس ما يجب غرسه منها بالطرق الصحيحة ومن غير تسويق •

(ب) الميول المكتسبة

الميل المكتسب أو الاهتمام interest اتجاه نفسى ، لكنه اتجاه موجب اقدمى بطبيعة الحال • فنحن نميل الى شخص أو الى مهنة أو هواية أو مبدأ أو كتاب معين أى نقبل عليه ونرحب به ونحبه فى العادة •

على أن الميل المكتسب أقرب الى حفزنا على العمل من الاتجاه • فنحن نبحث ونفتش عن الاشياء التى نميل اليها ، وننزع الى أداء الاعمال التى نميل اليها ، فى حين أن اتجاهاتنا قد تجعلنا ننتظر حتى يحين الوقت الملائم • بل ان ميل الفرد الى عمل أو مهنة معينة يمكن اتخاذ مقياسا لقدرته على أداء هذا العمل ، لأن المرء لا يبقى ميلا الى عمل يعجز عن أدائه ، غير أن هذا لا يعنى أن الميول أشد قوة من الاتجاهات • فاتجاهاتنا لها من القدرة على توجيه أفعالنا وتفكيرنا ومشاعرنا مثل ما للميول •

ويرى كثير من الكتاب قصر موضوعات الميول على أوجه النشاط المختلفة ليس غير - اجتماعية كانت أم رياضية أم فنية أم عقلية أم مهنية ، كالنشاط الاجتماعى ، أو قرض الشعر ، أو القراءة ، أو جمع طوابع البريد ، أو لعبة الجولف ، أو العزف على آلة موسيقية •

كيف تكتسب الميول :

لا تختلف طرق اكتساب الميول كثيرا عن طرق اكتساب الاتجاهات الموجبة • واليك بعض هذه الطرق :

١ - فقد يميل الفرد الى مهنة معينة ان كان يرى فيها ارضا لبعض دوافعه الاساسية كدافع الأمن أو التقدير الاجتماعى أو توكيد الذات •

أو يميل الى لعبة معينة لأنها ترضى فى نفسه دوافع المقاتلة والجنس والتقدير الاجتماعى .

٢ - وقد يتكون الميل عن طريق عملية الارتباط - ارتباط العمل الجاف الغليظ بآخر مما يشوق الفرد ويهمه . وقد أفادت من ذلك التربية الحديثة حين عملت على أن تربط مواد الدراسة بالحياة وبالبيئة التى تحيط بالطالب حتى يشعر بفائدتها وبأنه فى حاجة الى أن يتعلمها ، ومن ثم يميل اليها . وقد وفقت فى ذلك أيضا حين أفرغت على التعليم روح اللعب ، فأصبح التلاميذ يتعلمون العد والحساب والهندسة العملية عن طريق ألعاب مختلفة ، كما أصبحوا يتعلمون قواعد اللغة والتعبير والتحرير عن طريق الغناء والتمثيل والأناشيد والقصص وغيرها . لقد عملت التربية الحديثة على أن تضيف عصير البرتقال الى الزيت حتى يستسيغه التلميذ بدل أن يكرهه أو ينفر من شربه .

٣ - وكثيرا ما يؤدي كسب المهارة فى أداء عمل الى الميل اليه . من ذلك أن الشخص قد يبدأ مضطرا فى تعلم لغة أجنبية ، أو مادة جديدة ، أو لعبة جديدة ، فيجد من ذلك فى أول الامر مشقة وعناء ، لكنه ان أدى به التدريب والمراة الى اتقانها ، أصبح يميل اليها . وذلك لارتباط الاتقان بشعوره بالانتصار والفوز والنجاح . فاذا كان الميل الى عمل يؤدي فى العادة الى اتقانه ، فاتقان العمل قد يؤدي بدوره الى الميل اليه .

وتختلف الميول المكتسبة باختلاف السن والجنس والبيئة والحضارة . فللأطفال ميولهم ، وللشباب ميولهم ، وللشيوخ ميولهم أيضا . ومن الملاحظ أن البنين يميلون الى الألعاب العنيفة التى تتطلب مجهودا ، كما أنهم يميلون الى المغامرات خارج المنزل والى قراءة سير الأبطال والمغامرين والحوالة والمستكشفين ، فى حين أن البنات يملن الى الفنون المنزلية والأعمال الفنية والاجتماعية والألعاب الهادئة وقراءة القصص الغرامية والحالى من العنف .

(ح) حكم العادة

العادة استعداد مكتسب دائم لأداء عمل من الأعمال - حركيا كان أم عقليا أم خلقيا - بطريقة آلية مع السرعة والدقة والاقتصاد فى المجهود ، كعادة السباحة وعادة ضبط النفس وعادة حصر الانتباه فى القراءة أو النظافة أو عادة التفكير بالأسلوب العلمى .

أما « حكم العادة » أو سلطانها فهو ميل قوى الى تكرير السلوك المألوف والتثبيت به ، ومقاومة السلوك الجديد أو الغريب . فمن اعتاد أن يرضى دافع الجوع بأطعمة أعدت بطريقة خاصة رفض تناولها ان أعدت بطريقة أخرى ، ومن اعتاد أن يلتبس الراحة عن طريق القراءة رفض ما يقترح عليه من الاشتراك في لعبة أو الذهاب الى السينما للترويح عن نفسه . . . كان العادات أصبحت نفسها دوافع تحملنا على الاستمرار في السلوك المألوف بدلا من اصطناع طرق أخرى لارضاء دوافعنا . . . الواقع أن الانسان لو راقب نفسه من لحظة استيقاظه حتى يعود الى مخدعه لراى أن أغلب أفعاله لا تعدو أن تكون صورا تتكرر بعينها يوما بعد يوم : فأسلوب فى حديثه ومشيته ، وطريقته فى مأكله ومشربه وزيه والترويح عن نفسه ، بل وطريقته فى ضحكته وتأله وتفكيره ، هذا الى مواعيد نومه وطعامه وذهابه الى عمله . . . كل تلك تتكرر على وتيرة واحدة ثابتة لا تتغير . . . فسلطان العادة يتحكم فى الشطر الأكبر من سلوك الانسان ، حتى قيل ان العادة طبيعة ثانية ، وحتى قال بعض العلماء ان لدى الانسان ميلا فطريا الى تكرار المألوف وتفضيله على الجديد .

وربما كان الميل الى تكرار المألوف يرجع الى أن الانسان ينزع بطبعه الى بذل أقل جهد لبلوغ غايته ، أو لأن المألوف يعفينا من تركيز الانتباه لأدائه بما يتيح لنا أداء أكثر من عمل فى وقت واحد ، وربما كان السبب توجس الانسان من الجديد ومن المجهول .

العادات الطيبة والمستعصية :

تسهل العادة على الانسان أداء أعماله وتوفر له كثيرا من الجهد والوقت كان يضيعان لو تعين عليه أن يبدأ كل يوم من جديد . . . لذا كانت العادة عاملا فى تسهيل عملية التكيف . غير أن التكيف يتطلب قدرا من المرونة . ومن ثم فالعادات حتى الحسنة ان لم تكن على جانب من المرونة عطلت التكيف بدلا من أن تسهله . فالطالب قد يعتاد المذاكرة أو النوم فى ساعة معينة ، ولكن أى تغيير فى هذه المواعيد قد يعطله عن المذاكرة أو النوم . . . الواقع أن تغيير العادة أو اقتلاعها ليس بالأمر اليسير خاصة عند الراشد الكبير . . . ومهما يكن من أمر فهناك عادات يمكن تحويلها أو استئصالها أن بذل الفرد فى ذلك جهدا قد يطول أو يقصر . غير أن هناك عادات أخرى لا يستطيع الفرد تحويلها فضلا عن استئصالها

مهما كان صادق العزم ، ومهما بذل من جهد ، ومهما قدم اليه من نصيح أو تحذير . من أمثال هذه العادات المستعصية الاسراف في قضم الأظفار عند الطفل ، أو الاسراف في غسل اليدين عشرات المرات في اليوم عند الكبير ، أو عادة الاستسلاام التام الموصول لأحلام اليقظة بحيث يصبح الفرد عاجزا عن تركيز انتباهه ولو الى أمد محدود ، ومن أمثالها أيضا ادمان بعض المخدرات . فالخوف من القانون ومن السسجن والخوف من الأمراض الوبيلة والموت المبكر لا يكفيان لردع المدمن وكفه عن المخدر . . . أمثال هذه العادات القسرية المستعصية هي في الواقع أعراض لاضطرابات في الشخصية فلا يمكن اقتلاعها الا عن طريق العلاج النفسي .

(د) مستوى الطموح

يختلف الناس بعضهم عن بعض اختلافا كبيرا من حيث مستويات طموحهم . ويقصد بمستوى الطموح (١) المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه ، أو يشعر أنه قادر على بلوغه ، وهو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وانجاز أعماله اليومية . هذا يطمح أن يكون طبيبا ، وذاك يطمح أن يكون سائق سيارة . هذا يشعر أنه قادر على أن يجمع ثروة في عامين ، وذاك في عشرة أعوام . هذا يتوقع أن يحصل على درجة الماجستير في عام واحد . وذاك في ثلاثة أعوام على الأقل .

ويشعر الفرد بالنجاح ان بلغ مستوى طموحه ، أما ان قصر عن بلوغه شعر بالفشل والاختفاق . فكان مستوى الطموح معيار يحكم به على نجاحه أو فشله فيما يقوم به من أعمال وفيما يستهدف تحقيقه من غايات . ومستوى طموح الفرد وثيق الصلة بفكرة الفرد عن نفسه وبمكانته الاجتماعية ورغبته في الظفر باحترام الجماعة التي يعيش فيها . لذا يزداد اعتباره وتقديره لنفسه متى أفلح في الوصول الى مستوى طموحه ، فان أخفق في ذلك هبط تقديره لنفسه .

غير أن فكرة المرء عن نفسه كثيرا ما تكون غير واضحة أو غير صحيحة . وبما أن مستوى الطموح يتأثر نوعه ومداه بهذه الفكرة ، لذلك نرى المغرور المصاب بتضخم خبيث في شعوره بأهميته وتقديره لذاته . . . نراه يضع لنفسه مستوى طموح أعلى بكثير من « مستوى اقتداره (٢) »

Level of aspiration (١)

Level of achievement (٢)

أى مستوى قدراته الفعلى ، فلا يصيبه من ذلك الا الفشل . أما المصاب
بضمور شديد فى تقديره لذاته أو من كان شديد الحساسية لنقد المجتمع
فيكون مستوى طموحه فى العادة دون مستوى اقتداره بكثير لأنه يرى
الفشل خطرا يهدد احترامه لنفسه .

وتدل الملاحظات الدارجة والتجارب العملية على أن مستوى الطموح
يتغير من آن لآخر تبعاً لما يصادف الفرد من نجاح أو فشل فى تحقيق
أهدافه . فالنجاح من شأنه رفع هذا المستوى ، والفشل من شأنه
الهبوط به . فالطلبة الذين يطمحون فى أن يكونوا أطباء ان لم ينجحوا
فى امتحان القبول بكلية الطب خففوا من مستوى طموحهم واتجهوا الى
كليات أو أعمال أخرى .

فكرة المرء عن نفسه Self-concept

هى الصورة التى يكونها المرء لنفسه عن نفسه من حيث ما يتسم
به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وخلقية ، وما يراه فى نفسه من
نواح للقوة وللضعف ، وما يجب عليه عمله أو الامتناع عن عمله . وفكرة
المرء عن نفسه وليدة عوامل اجتماعية كثيرة تبدأ منذ الطفولة المبكرة
للفرد من أهمها :

١ - معاملة الكبار له وهو صغير : ما يقولونه عنه ، وما يصفونه
به من صفات حميدة وغير حميدة ، وما يوجهون اليه من استحسان أو
استهجان لسلوكه . فأول صورة يراها الفرد لنفسه يراها فى مرآة
المجتمع .

٢ - مركز الطفل فى الأسرة : هل هو الطفل الأول أو الأخير أو
الأوسط أو الطفل الوحيد أو الذكر بين عدة أناث . . . وهل يمنحه هذا
المركز امتيازات خاصة وأهمية خاصة أم يحرمه منها ؟

٣ - اختلاط الفرد بغيره من الناس وموازنة نفسه بهم بما يجعله
يكشف فى نفسه عن قدرات وصفات كانت خافية عليه أو يحد من غلوائه
فيما قد ينسبه الى نفسه من قدرات وصفات أخرى . وكلما اتسعت هذه
الصلات الاجتماعية اتضحت للمرء فكرته عن نفسه واقتربت من
الواقع .

٤ - ما يقدمه للمجتمع من أعمال وانجازات نافعة تشعره بأن له
كياناً وأنه موضع تقدير اجتماعي .

٥ - ما يلقاه فى الحياة من نجاح أو فشل . فالنجاح الموصول

يرفع من قدر المرء في نظر نفسه وهذا على عكس الفشل والاختفاق .
وفكرة المرء عن نفسه قد تكون غامضة أو ناقصة أو غير صحيحة .
ومهما يكن من أمر فهي عامل بالغ الأثر في تعيين سلوكه ومستوى
طموحه . فالطفل الذي يعتقد أنه شجاع يتصرف وفق هذه الفكرة حتى
ان كان يشعر بالخوف . والفتى أو الرجل الذي لا يثق في نفسه يغشى
أعماله التردد والاحجام وانعدام المبادأة . وفكرة المرء عن نفسه هي التي
توجهه في اختيار أعماله وأصدقائه وزوجته ومهنته وملابسه والكتب
التي يقرأها والأماكن التي يرتادها ، كما تسهم في رسم مستوى
طموحه ، وهي التي تبين له ضروب السلوك التي هو جدير بها ، وتكفه
عن فعل ما يمس احترامه لنفسه ، لذا فهي وثيقة الصلة بضميره .

مستوى الطموح والصحة النفسية :

من أشد ما ينغص على الفرد حياته ويهيئه لاضطراب الشخصية بعد
الشقة بين مستوى طموحه ومستوى اقتداره ، أى بين ما يرغب فيه وبين
ما يقدر عليه بالفعل . فهذا يولد فيه الشعور بالنقص والعجز وكذلك
الشعور بالذنب واستصغار الذات أو كرهها . فمن أكثر الناس شقاء
ذلك الطالب الذي يلتحق بالجامعة فيرسب عاما بعد آخر اما لنقص في
ذكائه أو في القدرات والصفات اللازمة للتحصيل الجامعي . هنا يجب أن
تستخدم اختبارات الذكاء واختبارات الاستعدادات الخاصة لانتقاء الصالحين
للدراسة الجامعية دون غيرهم . فحيدا لو استطاع المرء أن يعرف ما لديه
من قدرات وصفات ، وما يتسم به من نواحي القوة والضعف حتى
يستطيع تحديد مستوى طموحه وفق حقيقته لا وفق رغبته أو خياله .
« ورحم الله امرء عرف قدر نفسه » .

ومما يذكر أن بعض الآباء يحفزون أولادهم على أن يضعوا لأنفسهم
مستويات طموح يعجزون عن بلوغها ولا يقبلون منهم ما دون ذلك
ولا يشجعونهم الا اذا بلغ نجاحهم القمة . وعاقبة هذا توتر نفسى وقلق
شديد موصول يصيب الطفل وشعور بالنقص وشعور بالذنب لأنه خيب
ظن والديه فيه .

ومن احصاء أمريكي حديث أن النساء العاملات هناك أكثر تعرضا
من ربات البيوت للاصابة بضغط الدم المرتفع وتصلب الشرايين والانهايار
النفسى . ويقال ان السبب في ذلك لا يرجع الى جمع المرأة بين عملها
والبيت بقدر ما يرجع الى ارتفاع مستوى طموحها .

الفصل الثالث

الدوافع اللاشعورية

(١) أدلة على وجودها

يظن الشخص العادي أنه يتصرف دائما عن روية وتفكير ، وأنه قادر دائما على معرفة دوافعه وتوجيه سلوكه توجيها شعوريا . والواقع أنه يجهل أغلب دوافعه ، أو ينتحل ، ان سئل ، دوافع أخرى غير دوافعه الحقيقية قد لا تكون لها صلة على الإطلاق بسلوكه . والحق أن الانسان لا يكون في أغلب الأحيان شاعرا بما يحفزه من دوافع شعورا واضحا . فكم من أناني لا يشعر بأنانيته ، وكم من بخيل أو مغرور أو معتد لا يظن الى بخله أو غروره أو عدوانه ، وكم من متيم في الحب ينكر أن للحب سلطانا عليه . الواقع أن قليلا من الناس يعرفون دوافعهم كما هي عليه ويرون أنفسهم كما يراهم الغير . وأغلب الأمر أن يكون الحق في جانب الغير ، ولكن أكثر الناس لا يشعرون . واليك أمثلة تقيم الدليل على ما يحفز الانسان من دوافع لا يشعر بوجودها .

النوم المغناطيسي Hypnosis

النوم المغناطيسي نوم صناعي يحدث عن طريق الاسترخاء الجسمي وتركيز الانتباه في مجال ضيق من الأشياء أو الأفكار بإيحاء من المنوم ، ولا يحدث نتيجة لمواد مخدرة . ولهذا النوم درجات مختلفة من العمق . ومما يتميز به تضخم قابلية النائم لايحاء المنوم تضخما كبيرا . فان وصع المنوم في يد النائم عود ثقاب وأوحى اليه أن وزن العود يزداد رويدا رويدا تخاذلت يد النائم حتى لا تستطيع حمل عود الثقاب . بل لو أوحى اليه بأنه كلب قام النائم فمشى على أربع وأخذ في النباح ! . ومن خصائص هذا النوم أن ينفذ النائم بدقة بعد استيقاظه ما أوحى اليه المنوم به ، حتى لو طلب اليه المنوم أن ينسى كل ما حدث له أثناء النوم . فلو كلفه المنوم القيام بعمل معين بعد استيقاظه بوقت محدد ككتابة خطاب الى

شخص معين أو الذهاب الى حجرة معينة أو ملء ساعة الحائط .. فانه يتفقد هذا العمل المحدد دون أن تكون لديه عند استيقاظه أية ذكرى عما أوحى اليه به . من ذلك أنه أوحى الى شخص أثناء نومه أن يقوم بالأعمال الآتية في ساعة محددة بعد مرور خمسة عشر يوماً : يخرج الى الشارع ومعه مظلة يفتحها ويسير بها في الطريق مهما كان نوع الطقس ، ثم يشتري شيئاً معيناً تافهاً لا حاجة له به .. فلما كان اليوم المحدد والساعة المحددة شعر الشخص بشيء من الضيق وبدافع ملح الى أداء ما أمر به ثم قام بتنفيذه . فلما سئل عن السبب في قيامه بهذه الأفعال قال انه لا يعرف ، وكل ما في الأمر أنه في الساعة المحددة من اليوم المعين طرأت على ذهنه فكرة القيام بهذه الأعمال ، لكنه حين رأى أنها أعمال سخيفة عزم على ألا ينفذهها ، غير أنه لم يستطع أن يقاوم هذا العزم ، كما شعر أنه لو قام بأدائها تخفف مما يعانيه من ضيق وتوتر .. وهذا شخص آخر أوحى اليه أثناء نومه أنه عند استيقاظه ستقدم له بطاقتان على كل بطاقة رقمان وعليه أن يجمع الرقمين في البطاقة الأولى (٦ و ٢) وأن يطرح الرقمين في البطاقة الثانية (٤ و ٢) ، فلما استيقظ وعرضت عليه البطاقة الأولى قال على الفور ٨ ، فلما عرضت عليه الثانية قال ٢ ، دون أن يتذكر الإيحاء ، أو أن يجد تفسيراً لما قاله . بل انه لم يفتن الى أن ٨ هي حاصل جمع ٢ و ٦ وأن ٢ هي الفرق بين ٤ و ٢ . وغنى عن البيان أن أمثال هذه الظاهرة تكفي وحدها للتدليل على وجود دوافع لا شعورية ، بل انها تدل فوق ذلك على ما لهذه الدوافع من أثر جبرى لا يقاوم .

المخاوف الشاذة Phobias

المخوفة الشاذة أو الفوبيا هي خوف شاذ من شيء معين أو من فعل معين لا يثير الخوف عند أغلب الناس في العادة .. وهي خوف شديد دائم لا يعرف الفرد له سبباً كما لا يستطيع ضبطه والسيطرة عليه بالارادة . من هذه المخاوف الخوف من الكلاب أو الفيران أو الظلام أو التلوث الميكروبي ، ومنها الخوف من الوحدة أو عبور الشوارع أو المكث في أماكن مقفلة كقاعات المحاضرات أو صالات العرض المسرحي . من هذه الحالات أن رجلاً كان يخاف أن يبتعد عن بيته ، وقد كان خوفه هذا عنيفاً بحيث أرغمه على ألا يتجاوز البيت الا في مجال ضيق .. ولم يعرف سبباً لهذا الخوف إطلاقاً . وقد عرض الرجل نفسه على محلل نفسي . وأثناء جلسات

التحليل النفسى تذكر الرجل أنه لما كان فى الثالثة من عمره خرج مع أمه لكنه ضل عنها فذهب الى محطة السكة الحديد ، وبينما هو هناك اذا بقطار يندفع الى المحطة وهو ينفث دخانه الالاف الشديد فأصابه الدخان بما كاد يحرق جلده . ومع أنه نسي هذه الحادثة نسيانا تاما منذ طفولته حتى سن الكبر الا أن ما أثارته فى نفسه من خوف عميق أرغمه على ملازمة بيته فلا يشرکه الا بمقدار .

٢ - أمثلة من حياتنا اليومية

رأينا من المثالين السابقين كيف يصدر السلوك عن دوافع لا يشعر بها المرء ولا يظن الى وجودها . كما رأينا أن السلوك الذى يصدر عن هذه الدوافع اللاشعورية سلوك غريب أو سخي أو شاذ أو قسرى أى يصدر عن المرء رغم ارادته . وقد يذهب بنا الظن الى أن الدوافع اللاشعورية لا يبدو أثرها الا فى مثل هذه الحالات غير المعتادة - حالة النوم المغناطيسى وحالة مصاب بمرض نفسى - غير أن « فرويد » منشئ مدرسة التحليل النفسى والذى يرجع اليه الفضل فى بيان أثر هذه الدوافع وخطورتها . . . قدم لنا أدلة أخرى كثيرة تؤيد ما لها من أثر فى سلوكنا العادى فى حياتنا اليومية : فيما تتورط فيه من فلتات اللسان وزلات القلم وأخطاء القراءة ونسيان المواعيد وققدان الأشياء .

فلتات اللسان وزلات القلم :

هى تلك الهفوات والأخطاء التى يتورط فيها لسان الانسان أو قلمه على غير قصد ظاهر منه والتى قد تقلب المعنى الذى يريد رأسا على عقب فتسبب له كثيرا من الحرج أحيانا . فمن أمثال فلتات اللسان أن وقف أستاذ فى الجامعة يثنى على سلفه فاذا به يقول أمام الحفل : لا يستعنى الا أن أهنته على « جموده » فى البحث بدل أن يقول على « جهوده » فى البحث . ومن ذلك أيضا ما قاله رجل لزوجته « اذا مات احدنا قبل الآخر فساتخذ الاسكندرية مقاما لى ! » . ومن زلات القلم ما كتبه رجل لآخر : لقد كان لقاؤنا « أنحسن » مناسبة لعقد الصفقة ، بدل أن يقول « أحسن » مناسبة لعقد الصفقة . وما كتبه شخص الى زميل له : أشكر الله على ما أنت فيه من « نعمة » وذلك بدلا من « نعمة » .

لقد كانت أمثال هذه الهفوات تنسب قبل فرويد الى السهو والغفلة أو الى المصادفة أو العجلة أو التعب .. غير أنه بأسلوبه الخاص فى التحليل النفسى بين أن وراء كل هفوة دافع لا شعورى لا يفتن الشخص الى وجوده أو الى صلته بالهفوة : كراهية لاشعورية أو غير لاشعورية ..

النسيان :

كذلك اتضح أن كثيرا من حالات النسيان تكون تعبيرا مباشرا عن دوافع لا شعورية كنسيان المواعيد التى نحدد لها للناس مخلصى الرغبة فى حضورها . هنا يكون النسيان رمزا الى رغبة لا شعورية فى الفرار من الشخص وعدم لقائه لأمر ما . وقل مثل ذلك فى نسيان بعض الناس ما يستردونه من كتب أو ما يقترضونه من مال ، ونسيان الزوج عيد ميلاد زوجته . ونسيان القاء خطاب فى البريد أياما معدودة .. ويحدثنا أحد أئمة التحليل النفسى أنه أعد مرة خطابا ليرسله لكنه تركه على مكتبه عدة أيام . وقد دهش أول الأمر لهذا السهو ثم أخذه معه ليلقيه فى صندوق البريد فإذا الخطاب يرد اليه لأنه نسى أن يعنونه بالعنوان الكافى ، فأكمل العنوان وألقاه فى البريد لكن الخطاب كان فى هذه المرة غفلا من طابع البريد . وعندئذ اضطر الى أن يعترف لنفسه بأنه لم يكن مرتاحا لارسال هذا الخطاب .

ومن حالات النسيان الغريبة بل المذهلة أن ينسى أحدهم فى التاكسي حقيبة مملوءة بالأوراق المالية أو المجوهرات ، أو ينسى الشاب موعد عقد قرانه ، أو تنسى الأم طفلها النائم فى القطار وهى تغادره !

اضاعة الأشياء :

لا تكون اضاعة الأشياء دائما نتيجة اهمال . بل ان الظروف والملابسات تشير فى كثير من الأحيان الى أنها نتيجة قصد دفين لا شعورى لا نفتن الى وجوده . فنحن نضيع الأشياء متى رثت أو بليت أو أردنا أن نستبدل بها خيرا منها أو ان انصرفت النفس عنها أو ان جاءتنا من أشخاص لم يعد بيننا وبينهم ود موصول . فقللم الحبر الذى تريد تغييره بأخر أحدث منه يختفى على حين فجأة . وكم من تلميذ حريص لا تضيع ساعته أو حافظة كتبه الا فى اليوم السابق لعيد ميلاده . ويصرح علماء التحليل النفسى بأن كثيرا من الفتيات اللاتى يضعن خاتم الحطبة ينتهى

زواجهن بالطلاق أو الشقاق .. فضياع الحاتم رمز الى رغبة مستخفية في
عدم اتمام الزواج .

تحطيم الاثاث :

يحدثنا « فرويد » أن مكتبه كان يزخر بكثير من التحف الفنية
القابلة للكسر لكن لم يتفق له أن كسر شيئا منها . وذات يوم اذا بحركة
طائشة من ذراعه تطيح بالغطاء الرمزي لمحبرة المكتب فتلقيه كسارا .
ويقول فرويد انه كان قبل الهفوة بقليل يطلع أخته على مجموعته الفنية
التمينة فأعجبت بها الا هذه المحبرة التي قالت انها لا تنسجم مع سائر
ما على المكتب . وما كاد يعود من نزهة له حتى نفذ « القضاء » في هذه
المحبرة بعينها دون غيرها من التحف . ويعلق فرويد على ذلك بأن بحركة
يده لم تكن طائشة كما وصفها بل كانت حركة ماهرة مقصودة
- لا شعوريا - اذ انها حققت له غرضا في نفسه . والدليل على ذلك أنها
تجنبت جميع الأشياء الثمينة المحيطة بالمحبرة .. ولعل أمثال هذه
الحادثة تبين لنا أن اسراف بعض الحدم في كسر الاواني أو تحطيم الاثاث
لا يمكن أن تفسر جميع حالاته بالاهمال أو نتيجة خرق في حركات
الحادم .

الأفعال العرضية

صنف من الأفعال كثيرا ما تتورط فيها في حياتنا اليومية ولا نلقى
اليها في العادة بالا ، لكنها تنطوي على دلالات ومعان ومقاصد خافية ،
فيما تراه مدرسة التحليل النفسي . فالتعثر والزلل أثناء المشي تقوم
وراءهما دوافع دفينه لاشعورية هي الخوف من الاقدام أو من الفشل أو
عدم الترحيب بتنفيذ ما يسعى اليه العائر .. وذلك القائد الروماني
الذي تعثر على عتبة بابه وهو يزعم السفر في حملة حربية .. لقد فسر
القائد تعثره هذا بأنه لا يرغب « من أعماق قلبه » في السفر . ومما يذكر
أن عامة الناس يتطيرون من العثرة ويعدونها نذير سوء .. وتلك الزوجة
التي أرادت أن تتأكد قبل نومها من أن صنبور الغاز مقفل ، فاذا بها
تفتحه عن غير قصد ظاهر منها ! . وقد اتفق لـ « فرويد » وهو يزور
أحد مرضاه في منزله أن وقف أمام باب المريض وأخرج مفتاح مسكنه
هو بدل أن يبق جرس الباب . ويعزو فرويد ذلك الى رغبة خافية لديه
في أن يكون بمنزله في تلك الساعة لا في منزل المريض .. وليست
فلتات اللسان وزلات القلم الا أفعالا عرضية رمزية من هذا القبيل .

العب الأطفال :

استعرضنا في الفصل الأول من هذا الباب نظرية مدرسة التحليل النفسي في ألعاب الأطفال . فهي ترى أن هذه الألعاب تعبيرات رمزية عن مخاوف ورغبات ومتاعب لا شعورية يكابدها الطفل وتسبب له القلق . وما اللعب الا وسيلة أو محاولة من الطفل للتخفف أو للتغلب على ما يعاينيه من توتر وقلق .

أحلام النوم :

الأحلام مسرح تبدو عليه الرغبات والمخاوف اللاشعورية بصورة رمزية مما سنفصله في نهاية هذا الفصل .

٣ - تعريف الدافع اللاشعوري

لا يشعر الانسان في العادة بما يحفزه من دوافع شعورا واضحا صريحا الا اذا اعترضت تنفيذ هذه الدوافع عقبات مادية أو اجتماعية أو كان الانسان في حالة تردد واختيار وصراع نفسي تحمله على أن يتأمل في دوافعه وأن يجعل منها موضوعا لتفكيره وتحليله . فنحن لا نحس في العادة بدرجة حرارة الجو أو بضغط الهواء على أبداننا . لكن درجة الحرارة أن انخفضت على حين فجأة أو تداخل الهواء بشدة وعلى حين فجأة شعرنا على الفور باحساس خاص . وحتى ان حاول الانسان تحليل دوافعه ومعرفة طبيعتها فقد لا يوفق في ذلك اما لصعوبة التحليل وتشابك الدوافع ، أو لأن الدافع من نوع كرهه بغض يشق على الانسان مواجهته لذا فهو يعي عن رؤيته وقد ينكره انكارا ولا يعترف بوجوده ان انكشف له ، أو ينتحل دافعا آخر مقبولا لتبرير سلوكه . لذا يجب علينا ألا نأخذ مايقوله الناس عن دوافعهم على علاته ، لا لأنهم يريدون خداعنا عن قصد ، بل لأنهم لا يعرفون أنفسهم كما هي عليه في الواقع . هذا الى أنهم لا يملكون من وسائل التعبير السيكولوجية مايعينهم على ذلك .

للدافع اللاشعوري معنيان معنى عام يسير عليه جمهرة علماء النفس ومعنى خاص تأخذ به مدرسة التحليل النفسي .

فالدافع اللاشعوري بوجه عام هو الدافع الذي يدفع الفرد الى

سلوك لا يكون هدفه واضحا في ذهن الفرد فقد يزل لسان الفرد أثناء كلامه ، أو يميل الى التفاخر والتباهي والزهو بما ليس لديه دون أن يفتن الى الهدف من سلوكه هذا . وقد يميل الشئب الى الزواج من امرأة تكبره في السن دون أن يعرف حقيقة الدافع الى هذا الاختيار . وقد يقسو الشخص ويشدد على زميل له في عمله ولا يعرف لهذه القسوة سببا أو هدفا بعض هذه الدوافع اللاشعورية يستطيع الفرد أن يكشف عنها وأن يحدد طبيعتها وهدفها ان أخذ يتأمل في سلوكه وجعل من دوافعه موضوعا لتفكيره ، وبعضها الآخر لا يمكن اماطة اللثام عنه مهما حاول الفرد وبذل من جهد وإرادة . أمثال هذه الدوافع الأخيرة تسمى بالدوافع المكبوتة .

أما الدافع اللاشعوري بمعناه الخاص فهو الدافع المكبوت أى الذى لا يمكن أن يصبح شعوريا الا بطرق خاصة هى الطرق التى يستخدمها أتباع مدرسة التحليل النفسى لارتيااد الحياة النفسية اللاشعورية مما سنعرض له فيما بعد . .

والدافع اللاشعورى بوجه عام لا يستطيع الفرد أن يعبر عنه باللغة أو أن يحدده ويميزه عن غيره من الدوافع .

٤ - عملية الكبت

الكبت repression هو استبعاد الدوافع المؤلمة أو المخيفة أو التى تثير فى نفوسنا الشعور بالذنب أو الحزى أو النقص أو القلق ، واکراهها على التراجع والبقاء فى ذلك « الجانب » الحفى المظلم من النفس والذى يسمى « اللاشعور » أو « العقل الباطن » . فمن الدوافع ما يؤذى نفوسنا أو يجرح كبرياءنا أو يسبب لنا الألم والضيق لو ظل ماثلا فى شعورنا : كشعورنا بالنقص من عيب فينا ، أو رغبتنا فى الانتقام من صديق ، أو شعورنا بالذنب من عمل أتيناها ، أو ميلنا الجنسى الى بعض محارمنا ، أو ارتياينا فى شخص نشق فيه ، أو خوفنا من الفشل ، أو غيرتنا من منافس . . كل هذه دوافع نستبعدنا من شعورنا ونلقى بها فى غيابة النفس وقراراتها حتى لا تكون مصدر ازعاج دائم لنا .

ويتضمن الكبت فوق ذلك الوقوف بالمزصاد للدوافع التى أصبحت لاشعورية ومنعها من اقتحام الشعور أى منعها من أن تصبح شعورية مرة أخرى .

ولا يقتصر الكبت على الدوافع وحدها بل يتناول كذلك الصدمات الانفعالية والذكريات الآلية والأفكار والأحداث التي تثير في نفوسنا القلق .

العقل الباطن The Unconscious

اللاشعور أو العقل الباطن هو مجموعة العوامل والعمليات والدوافع التي تؤثر في سلوك الفرد وتفكيره ومشاعره دون أن يكون شاعرا بها أو بكيفية تأثيرها . وما يجب توكيده أن « الشعور » و « اللاشعور » ليسا منطقتين منفصلتين في النفس كأنهما طابقين مستقلين في بيت يعلو أحدهما على الآخر ، بل هما « صفتان » توصف بهما العوامل والعمليات النفسية . فإذا قلنا مثلا أن الكبت أو التبرير عملية لاشعورية فهذا يعني أنها عملية غير مقصودة أي لا يقوم بها الفرد عن قصد ظاهر أو إرادة منه . وإذا قلنا أن العقدة النفسية استعداد لاشعوري فهذا يعني أنها استعداد لا يفلن الفرد إلى وجوده ولا يعزف كيفية تأثيره في سلوكه . وإذا قلنا أن فلانا يتصرف بطريقة لاشعورية فهذا يعنى أنه يتصرف بطريقة آلية لا تسبقها روية أو تفكير .

وظائف الكبت

يقوم الكبت بوظيفتين أساسيتين في الحياة النفسية :

١ - فهو وسيلة وقائية دفاعية ، أي يدفع بها الفرد عن نفسه كما قدمنا ما يخلجه ويزعجه ويخيفه ويجرح كبرياه . فنحن نكبت في العادة ، من الدوافع وغيرها ، ماتعافه نفوسنا وما يسبب لنا الضيق وما يتنافى مع مثلنا الخلقية والاجتماعية والجمالية وكل ما من شأنه أن يمس احترامنا لأنفسنا . وبعبارة أخرى فالكبت وسيلة لخفض القلق والتوتر النفسى .

٢ - أما الوظيفة الثانية فهي صد الدوافع الشائنة المحظورة ، خاصة الدوافع الجنسية والعدوانية ، التي تهدد بالافلات من زمام الفرد وأن تتحقق بالفعل بصورة صريحة سافرة مباشرة مما قد يكون خطرا على الفرد أو ضارا بصالحه في المجتمع .

الكبت والقمع :

قد يبدو غريبا أن نقول إن الكبت عملية لاشعورية - أي تصندر

عن الفرد دون قصد أو ارادة منه . غير أن هذا لا يعود مستغربا اذا عرفنا أن الانسان ينزع بفطرته الى الخلاص مما يؤذيه ويؤلمه بكافة الطرق والحيل . سواء كان الألم جسيما أو نفسيا . ففي حالات الألم الواصب قد يقمع الفرد في غيبوبة ، وازاء الحوادث والصدمات الخطيرة المذهلة أو التي تنطوى على حزن ميمض قد ينسى الفرد كل ما يذكره بالحزن أو الخطر . وهو نسيان غير مقصود من دون شك . على هذا النحو يحدث الكبت ، بطريقة آلية تلقائية لاشعورية . فنحن لا نعرف أننا نكبت ، أو ماذا نكبت أو لماذا نكبت ؟ ومما يذكر أن اصطلاح الكبت كثيرا ما يستخدم استخداما خاطئا فيقال ان فلانا كبت غيظه أو غضبه بمعنى أنه كظمه أو قمعه أو كبحه ، وهذا يختلف اختلافا كبيرا عن الكبت .

ذلك أن القمع Suppression هو الاستبعاد الارادى المؤقت للدوافع ، وكذلك الأفكار والذكريات ، المؤلمة من الشعور ، كما يقمع المراهوس مظاهر غضبه من رئيسه ، وكما يقمع الفرد شعوره بالكراهية المحدثه حتى ينتهى الحديث بينهما بسلام ، أو كما يقمع اشمزازاه من عمل آتاه ، أو مظاهر خوفه من الامتحان . . ففي القمع نشعر بالدافع ونعترف به ولا ننساه ، أما في الكبت فلا نشعر بوجود الدافع بل لا نعترف بوجوده . . فكان القمع مرادف لضبط النفس على وجه التقريب . وغالبا ماينتهى تكرار القمع بالكبت .

الكبت خداع للنفس :

مما يميز الكبت عن القمع أيضا أن الكبت ينطوى على خداع للنفس . فالطفل الذى يكبت رغبته فى تقبل العطف والحب من والديه لايزال يحن حنينا لاشعوريا الى هذا العطف لكنه ينكر ذلك ولا يعترف به لنفسه وللناس . وأنت اذا قاومت رغبته فى الذهاب الى السينما فهذا ليس بكبت ، اما ان اعتقدت مخلصا أنك لا تريد الذهاب الى السينما فهذا هو الكبت . والجندى الذى يصاب بشلل فى ساقيه فى جبهة القتال من جراء كبتة لحوفه ، لا يبرح ينكر هذا الخوف ولا يعترف به لنفسه وللناس ، ولو قد اعترف به ما أصابه الشلل . والذى يعانى كبتا جنسيا ينكر أن للدافع الجنسي سلطانا عليه .

من هذا نرى أن الكبت لا يتلخص فى مجرد نسيان الدافع المكبوت ، بل هو فوق ذلك انكار لوجوده . انه دافع نستنكره فننكره . فى الكبت يشعر الفرد مخلصا بأنه لا يريد شيئا فى حين أنه يحن اليه فى أعماق

نفسه • وهذا هو خداع النفس • وبعبارة أخرى فالكبت يشطر الشخصية شطرين شطر يريد وشطر لا يريد ، شطر ينكر وشطر لا ينكر • وهذا الانشطار في الشخصية هو أساس ما يصيب الشخصية من اضطرابات شتى ، لأنه يعنى توترا نفسيا وصراعا لاشعوريا موصولا •

عواقب الكبت واضرارہ

١ - يؤدى الكبت الى تسيان الأحداث والذكريات الأليمة والظروف التى حدثت فيها الصدمة الانفعالية • فقد تنسى الأم التى فقدت وحيدها ملابس مرضه وموته ، أو ينسى الشخص الذى راودته فكرة السرقة أو الغش وكاد أن ينفذها •• ظروف الزمان والمكان لهذا الاغراء •• وكثيرا مايكون هذا النسيان جزئيا لا كليا •

٢ - والكبت يكف الفرد عن التفكير فى الدافع المكبوت وعن الاستجابة الصريحة المباشرة له • فالمكبوت جنسيا لا يجرؤ على التفكير فى دافعه الجنسي ولا يعترف بأزمته الجنسية ، وهذا يمنعه بطبيعة الحال من أن يلتمس النصيح فيها أو يعمل على حلها فتظل الأزمة قائمة غير محسومة • وقل مثل ذلك فيمن يكبت ميولا عدوانية أو عواطف كراهية • يضاف الى هذا أن الشخص المكبوت يتجنب المواقف والمناقشات التى يحتمل أن تثير المواد المكبوتة لديه أى التى تثير كامن شجونه وتغمر الأوتار الحساسة لديه ، فإذا به يدير دفة الحديث ان أوشك أن يمس ناحية من هذه النواحي •• بل انه ينكر الدافع المكبوت انكارا تاما ان أفلت من قبضة الكبت وانكشف له الدافع • فلو أنك واجهت شخصا يحمل لأبيه كراهية مكبوتة بأنه يكره أباه فى قرارة نفسه لم يلبث أن ينكر ماتقول وأن يتنكر له ، وانه لمخلص فى انكاره هذا ، اذ كيف يتسنى له أن يشعر بوجود دوافع تقع خارج حدود شعوره ؟

٣ - وقد يظل المكبوت كما هو فى أعماق الشخصية ، أو يفشل الكبت ويفلس فإذا بالمكبوت يقتحم السدود ويبدو سافرا صريحا كأنفجارات الغضب والاندفاعات الجنسية فى سن المراهقة ، أو يبدو فى صورة رمزية ملتوية كفلتات اللسان وزلات القلم واضاعة الأشياء والعباب الأطفال ومشكلاتهم السلوكية وأحلام النوم وأعراض الأمراض النفسية ••• فالغضب المكبوت لدى الطفل قد يبدو فى كسره عفوا بعض ماتحبه أمه من آنية ، أو يبدو فى رفضه تناول الطعام أو التبول القسرى ، وغيرتك المكبوتة من زميل أو صديق تفوق عليك فى المركز قد تبدو فى أحلامك اذ ترى نفسك رئيسا له أو تبدو فى شدة نقدك له أثناء اليقظة •

٤ - وقد يفلح الكبت في خفض مالى الفرد من قلق وتوتر ان كان الدافع المكبوت غير قوى أو غير ملح وزالت الظروف التى تستفز هذا الدافع وتثيره . أما ان كان ملحاً وعملت الظروف على استثارتها دوما تراكم التوتر النفسى الجسمى وتضخم بما يجعل الفرد عاجزاً عن ضبط سلوكه حتى ان ادرك أنه يتصرف تصرفاً غريباً . لذا كان السلوك الصادر عن الكبت سلوكاً قسرياً أى لا يمكن رده بالارادة . فالموظف المكبوت لا يستطيع أن يكف نفسه عن الاحتكاك برؤسائه حتى ان كان على يقين أنه سيضار من هذا الاحتكاك . كذلك الشاب الذى يعرض شفثيه ويقضم أظفاره فى عنف واستمرار مرغماً مقسوراً . بل قد يتخذ السلوك القسرى طابعاً اجرامياً فاذا بالفرد تمتد يده رغماً عنه الى سرقة شىء تافه لا حاجة له به ، أو الى طعن صديق ، أو اشعال النار فى كومة من القش دون اصرار سابق ودون مبرر أو سبب معقول كأنما تحركه يد ساحر !

٥ - ولندكر أن الدافع المكبوت دافع مجهول لا يتيح الفرص لارضائه ارضاءاً ملائماً ، أو لارجاء تحقيقه ، أو التعويض عنه ، أو توجيهه وجهة مناسبة ، أو ضبطه بالارادة ، لذا غالباً مايكون السلوك الصادر عنه سلوكاً غريباً أو شاذاً أو سخيلاً أو مضاداً للمجتمع كما ظهر من الأمثلة السابقة .

٦ - مما تقدم نرى أن الكبت حيلة ساذجة من حيل التخفف من القلق والتوتر . صحيح أنه يعفى الفرد من معرفة دوافعه وذكرياته الأليمة فيعفيه من مشاعر الذنب أو الخوف أو الكره المرتبطة بهذه الدوافع والذكريات ، لكن اعتقال الدوافع المتوتبة والحجر عليها مما يضخم التوتر والقلق من ناحية أخرى . فكأن الكبت يعفى الفرد عن رؤية مصدر النار لكنه لا يحميه من سعيها . فهو لا يزيل التوتر والقلق لكنه يخفى عن الفرد مصدرهما .

٥ - العقد النفسية

العقدة Complex مجموعة من ذكريات وأحداث مكبوتة مشحونة بشحنة انفعالية قوية من الذعر أو الغضب أو الاشتزاز أو الكراهية أو الغيرة أو الاحساس الخفى بالذنب . والعقدة استعداد لاشعورى مكبوت يقصر الفرد على ضروب شاذة من السلوك والشعور والتفكير . وقد تنشأ العقدة من صدمة انفعالية واحدة أو تنشأ من خبرات

مؤلة متكررة أو من تربية رعناء في عهد الطفولة : تسرف في الكبح والتخويف والتدليل والتأنيب أى اشعار الطفل بأنه مخطيء مذنب من كل مايفعل . مثل هذه التربية من شأنه أن يخلق في نفسه مشاعر بغیضة بالنقص والذنب والقلق أو عواطف هدامة كالحقد والكراهية والغيرة . وهى مشاعر وعواطف ثقيلة على النفس لا تلبث أن تكبت فتتسبأ عنها عقدة أو عدة عقد .

والعقدة استعداد لاشعورى لا يفتن الفرد الى وجوده ولا يعرف أصله ومنشأه ، وكل ما يشعر به هو آثار العقدة فى سلوكه وشعوره وجسمه : كالقلق الذى يغشاه ، أو الشكوك التى تساوره ، أو اضطرابات فى وظائف المعدة أو القلب أو التنفس أو غيرها . فالذين يقولون ان لديهم عقدة معينة كعقدة النقص مثلا انما يبنون حكمهم هذا على ما استنتجوه مما قرءوه فى الكتب أو سمعوه من الناس .

وقد تكون عناصر العقدة وملابساتها منسية نسيانا تاما أو نسيانا جزئيا . والأغلب أن ماينسى منها هو تفاصيلها الهامة .

وتسمى العقدة بالانفعال الغالب فيها فيقال « عقدة النقص » ، « عقدة الذنب » ، « عقدة الغيرة » أو باسم الموضوع الذى تتركز حوله الانفعالات فيقال : « عقدة الأم » أو ماتسمى « عقدة أوديب » ، « عقدة الأب » ، « عقدة المحارم » ، « عقدة زوجة الأب » ، « عقدة وزج الأم » ، « عقدة قابيل » الأخ الأكبر لهابيل .

وسنضرب مثالين لعقدتين ، ثم نستعرض بعض العقد الهامة :

مدرسة شابة ذات طبع هادىء منطو . كلما وجدت نفسها بمفردها فى حجرتها اعتراها خوف شديد أن يكون أحد خلفها واضطرت الى الالتفات وراءها ولا تزال خائفة حتى تفتش كل أركان الحجره . لقد كانت تعترف بسخف هذا الفعل القسرى الذى تجد نفسها مرغمة على القيام به ، لكنه كان الشيء الوحيد الذى ينقذها من الخوف الشديد . وقد دل فحص التاريخ الماضى لها على حادثة مخيفة وقعت لها فى طفولتها . فقد حبستها أخت لها ذات يوم فى المرحاض ثم تركتها وحدها وخرجت من المنزل ، فندرت الطفلة وأخذت تتلفت خلفها خشيمة أن يكون فى الظلام أحد . ومما يذكر أنها حين تذكرت هذه الحادثة التى كانت قد نسيته نسيانا تاما ، اعترتها نوبة شديدة من الخوف ، أى انطلق هاكانت تجعله من خوف مكبوت ، فتلاشى الفعل القسرى من فوره .

وهذه فتاة أخرى يعترئها خوف شديد من رذاذ الماء والماء الجاري . وقد دام هذا الخوف الشاذ لديها سنين طويلة ، فكان يصيبها الذعر من نافورات الماء في الطريق ، وكان أهلها يتكلمون جميعا لجماعها على الاستحمام اذ كانت ترتعد منه . وكانت اذا ركبت القطار أسدلت ستائر التوافذ حتى لا يقع نظرها على الشرع ومجازى المياه مما يمر به القطار . ولم تكن تعرف لهذا الخوف الشاذ أصلا أو سببا الى أن بلغت العشرين من عمرها . اذ ذاك زارتها خالة لها لم تكن قد رأتها منذ ثلاثة عشر عاما ، فدار بينهما حديث أدت شجونه بالفتاة الى أن تتذكر حادثة وقعت لها وهي في السابعة من عمرها ، اذ كانت تسير مع خالتها هذه في غابة من الغابات لقد خرجت البنت في هذه السن للتنزه مع خالتها بعد أن وعدت أمها أن تطيع أوامر خالتها ولا تعصى لها أمرا . غير أن البنت أفلتت من خالتها في الطريق وانسلت بعيدا عنها . . . وقد ذهب الناس يبحثون عنها فالفوها ملقاة بين الصخور على حافة مجرى ماء سقطت فيه بين رذاذه المتناثر . وكان الماء يتدفق فوق رأسها وهي تصرخ من الرعب . فأقذتها خالتها من هذه الكارثة ووعدتها ألا تخبر أمها بها . وكان من الطبيعي ألا تخبر البنت أمها بهذه الحادثة المزعجة التي نجمت عن مخالفتها أوامر أمها وخالتها فأسرقتها البنت في نفسها خوفا وخجلا مما أدى الى كبت ذكرى هذه الصدمة ونسيانها ، فكانت نتيجة الكبت تلك المخوفة الشاذة . ومن الغريب أن تذكر الفتاة لهذه الحادثة والكلام عنها والخوض في تفاصيلها واعترافها بذنب الطفولة ، ونظرتها الى الحادثة كلها نظرة شخص راشد لا نظرة طفل . . كل أولئك أدى الى شفافها من خوفها .

والحالة التي ذكرناها في مطلع هذا الفصل عن الرجل الذي كان يخاف من التجوال بعيدا عن منزله مثال ثالث لعقدة نفسية .

العقد والأمراض النفسية :

نسارع الى القول بأن العقدة النفسية لا تعنى المرض النفسى ، ولا يترتب عليها بالضرورة ظهور مرض نفسى . فكم من الناس تمر بهم أمثال هذه التجارب الأليمة أو المخيفة ولا يصابون بمرض نفسى . والعقد لا تتخلص عن أمراض الا حين تعزرها عوامل أخرى كثيرة : عوامل وراثية وأخرى اجتماعية مختلفة سنعرض لها في مكانها . وحسبنا أن نشير هنا الى أن أشد العقد خطورة وتمهيدا لاضطرابات

الشخصية هي العقد التي تتكون في مرحلة الطفولة الباكرة ، خاصة من صلة الطفل بوالديه .

عقدة النقص والتعويض المسرف :

استعداد لاشعوري مكبوت ينشأ من تعرض الفرد ، خاصة الطفل ، لمواقف كثيرة متكررة تشعره بالعجز والنقص والفشل . ويجب التمييز بينها وبين الشعور بالنقص . فهذا الشعور حالة نفسية يدركها الفرد ادراكا مباشرا ويعترف بها . وهو ينشأ من نقص جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو اقتصادي متوهم أو حقيقي . وهو شعور غير شاذ ، بل انه قد يكون دافعا قويا للصغار على محاكاة الكبار ، كما أنه قد يحفز الكبار على اصلاح مآلديهم من نقائص وعيوب ، بل على التقدم والارتقاء . أى أنه قد يبعث الفرد على التعويض الموفق الناجح أو على الرضا بالواقع وتبدو مظاهر هذا الشعور في ارتباك وخجل وخوف من الموقف الاجتماعية خاصة التي تتضمن المنافسة أو النقد .

أما عقدة النقص فاستعداد لايفطن الفرد الى وجوده ونوعه ولا يعرف منشأه ، بل يحمله على عدم الاعتراف بنقصه ، كما يسوقه الى أنواع مغربة من السلوك لا يفهم دلالتها ولا يدرك الصلة بينها وبين شعوره الغامض الدفين بالنقص : الزهو الشديد ، والاسراف في تقدير الذات ، والتظاهر بالشجاعة أو تكلف الوقار أو ميل شديد الى السيطرة والعدوان والاستعلاء . . وغير تلك من مظاهر التعويض المسرف . أو يبدو في صور متكلفة سخيفة من السلوك كمحاولة استرعاء الاهتمام والانتباه بالتفاخر الكاذب والتباهي الزائف واختلاق والكذب أو التأنق غير المتحشم في الملابس والتحدلق في الكلام أو الاغراب في ابداء الرأي أو التطرف في كل ما يقول و يفعل .

عقدة الذنب وإدانة الذات :

استعداد لاشعوري يقصر الفرد على الشعور الشاذ بالذنب وعلى القيام بأعمال مختلفة لايداء نفسه وعقابها أو اذلالها والغض من شأنها ، وللتكفير عن ذنوب يتوهم أنه ارتكبها . وتنشأ هذه العقدة في بواكير الطفولة من تربية تسرف في لوم الطفل وتأنيبه وعقابه واشعاره بالذنب من كل ما يفعل ، أو تمنع في تهويل أخطائه وتهوين حسناته مما يؤدي الى تضخم خبيث في تكوين ضميره - والضمير هو السلطة النفسانية التي تنقدنا

وتعاقبنا ان انحرفنا عما ترتضيه - فاذا بهذا الضمير الصارم الارعن قد أخذ يحاسب الفرد على الهفوة والسهوة ويعاقبه على اللقطة والحركة ، ويسرف في أمره ونهيه ، واذا بالفرد قد أمسى شديد الحساب لنفسه ، شديد السخط على مايفعله أو يفكر فيه ، يرى في أهون أخطائه ذنوبا لا تغتفر ويلوم نفسه على أمور لا يلومه عليها أحد ويفشاه شعور غامض موصول بأنه مذنب آثم حتى ان لم يكن قد أذنب أو أتى شيئا يستحق عليه العقاب . وهو شعور خفي دائم لا يعرف له الفرد أصلا أو سببا . في هذه الحال يقال أن الفرد يعاني « عقدة ذنب » . انه شعور يختلف عن شعورنا العادي بالذنب حين نحيد عما ترسمه وترضاه ضمائرنا . بل هو شعور شاذ بالخجل والمذلة والاشمئزاز من الذات ينشأ من ضمير عطلته القسوة والكبح الشديد عن النمو والنضج فظل ضميرا طفليا يحاسب الكبير كما كان يحاسب الطفل على أعماله لم تعد محرمة أو محظورة .

وتزداد هذه العقدة حدة وشدة ان اقترنت صرامة الضمير برغبات وعواطف محرمة مكبوتة ككراهية الأب أو الأخ ، أو اشتهاه محرم ، أو الغيرة من أخ أصغر وتمنى الموت له .

الحاجة للاشعورية الى عقاب الذات :

كما أن الطفل الصغير ان أخطأ في غيبة والديه ظل في حالة من القلق والتوتر لا تهدأ أو تزول الا اذا اعترف لهما بذنبه فأنزلا به العقاب - في أية صورة من صوره - كذلك المصاب بعقدة ذنب لا يستطيع أن يتخفف مما يعانيه من شعور خفي موصول بالذنب الا اذا ورط نفسه - عن غير قصد ظاهر منه - في متاعب ومشاكل وصعوبات مالية أو مهنية أو عائلية أو صحية لا يناله منها الا العنت والتعب والمشقة والعذاب . بل قد يستفز عدوان الغير عليه أو عدوان المجتمع بارتكاب جريمة ، فاذا حل به العقاب هدأت نفسه وزال عنه مايفشاه من توتر مقيم . فكأن هذا الفرد في حاجة موصولة الى عقاب نفسه سواء كان هذا العقاب ماديا أو معنويا - ماديا بارتكاب جريمة أو ادمان على المخدرات أو تهاون في رعاية الصحة ، ومعنويا بارتكاب مايفرض بسبعته أو بالتغافل عن انتهاز الفرص التي تفيده أو بالتكاسل والاهمال في عمله ، أو بتقبل الاهانات دون دفاع عن نفسه ، أو برؤية الأمور على شر مايمكن أن تكون عليه . والانتحار أقصى حالات عقاب الذات .

الواقع أن الحاجة إلى عقاب النفس صورة خاصة من الحاجة إلى الغفران . فالفرد يرحب بعقاب نفسه طمعا في التخفيف من مشاعر الذنب التي تفوق هذا العقاب ايلاما . أي أنه يختار أهون الشرين - وبعض الشر أهون من بعض .

عقدة أوديب Oedipus complex

في أساطير الاغريق أن أوديب كان طفلا لأحد الملوك فتكهن أحد المنجمين بأنه سيقتل أباه حين يكبر . فأمر الملك بنيد ابنه في العراء . فلما كبر أوديب التقى بأبيه في إحدى رحلاته - ولم يكن يعرفه - ولامر ما تنازعا قتل أوديب أباه ثم مضى حتى بلغ مدينة أبيه فتزوج ملكتها - وهي أمه - دون أن يعرفها . وقد استعار شيخ مدرسة التحليل النفسي اسم هذه الأسطورة فأطلقه على مأساة شبيهة بها يعانيها الطفل الانساني إبان طفولته الباكرة في صلته بوالديه ، سماها عقدة أوديب . وهي عقدة ذات خطر كبير - عند التحليليين - إذ هي ذات صلة وثيقة بتكوين ضمير الفرد وخلقه ، كما أنها حجر الزاوية ونواة جميع الأمراض النفسية . وتتخلص في رغبة مكبوتة لدى الولد في الاستئثار بأمه والاستحواذ عليها ، مع غيرة ونفور وخوف وكرهية مكبوتة للأب .

وتفصيل ذلك أن الطفل خلال السنوات الثلاث أو الأربع الأولى من حياته تكون علاقاته العاطفية والاجتماعية بوالديه قد أخذت تنمو وتتعمد . والطفل الذكر يحب والديه في أول الأمر على حد سواء . غير أنه لا يلبث أن يزداد تعلقه بأمه وحبه لها كما تأخذ بوادر العزوف عن أبيه والأعراض عنه تدب في نفسه وتبدو في سلوكه حتى إن تساوبا في الاحسان اليه والعطف عليه . وهذا أمر يجب ألا يبدو غريبا أو مربيا أو بعيد الاحتمال . فلعل الطبيعة تعده بهذا لوظيفته الطبيعية في سن البلوغ ، وتعيّنه على حب شخص آخر من غير جنسه ، وعلى أن يكون لنفسه فكرة عن جنس الآخر . والطفل - ككل محب - يؤذى نفسه أن يكون له شريك فيمن يحب ، كما تأخذه الغيرة ممن يناقسه في هذا الحب ، بل يأخذه الحنق على كل من يعتدي على « حقه » في هذا الحب الغامر . لكنه حقد يولد في نفسه الخوف من أبيه ، كما يقترون في نفسه بالشعور بالنقص والشعور بالذنب تجاه هذا المنافس القوي . هذا الموقف الغريب الذي يمتزج فيه حب الأم والتعلق الشديد بها

بالخوف من الأب والرغبة في استبعاده ومشاعر أخرى متصارعة
بقيضة يسمى « الموقف الأوديبى » . وبما أنه يتألف من عواطف
ومشاعر كريمة غير مسأغة فسرعان ما يلفه الكبت فتتكون من ذلك
« عقدة أوديب » . ويحدث عكس هذا على وجه التقريب لدى الطفلة .

وترى مدرسة التحليل النفسى أن هذه العقدة لا ينجو منها طفل ،
فهى فطرية عامة لدى الناس جميعا . غير أن التربية الرشيدة فى عهد
الطفولة المبكرة - حتى السادسة من العمر تقريبا - تستطيع تصفية
هذه العقدة وانقاذ الطفل من شرورها الوبيلة فيما بعد . ويقصد
بتصفيتها حلها حلا سليما يزيل من نفس الولد خوفه وكراهيته وغيرته
من أبيه ، وكذلك فرط اعتماده وتعلقه بأمه .

فإن لم تتح الظروف للطفل حل هذه العقدة حلا سليما كانت هذه
العقدة نواة المرض النفسى فيما بعد . فكل عصاى ، فى نظر مدرسة
التحليل النفسى ، لا يزال متعلقا تعلقا شديدا شادا بأمه ، ولا يزال يكره
أباه وكل سلطة ويخافهما . وقد يؤدى به هذا التعلق الشديد بالأم الى
الامتناع عن الزواج أو يصيبه بالعجز الجنسى ان تزوج أو يميل به الى
التخنث واللواطية أو ينزع به الى الزواج من امرأة تكبره فى السن حتى
لتقارب أمه أو تشبهها أو يجعله يغار على زوجته غير شديدة شادة ، وهى
غير تنطوى على خوف شديد من فقدانها ، فهى بديلة الأم التى لا يزال
يتعلق بها تعلقا أنانيا لاشعريا . أما عداؤه لأبيه فيبدو فى صورة خصام
ظاهر أو باطن ، صامت أو علنى مع أبيه أو مع من يمثلون الأب فى نظره
من الرؤساء ومن يدهم السلطة والنفوذ .

٦ - الأحلام

الأحلام من الألفاظ التى حيرت الناس والفلاسفة على مر العصور
وقد صيغت لتفسيرها نظريات شتى ، منها نظرية تنبؤية ترى أن
الأحلام تحذرننا من مصاعب واطار ستحقيق بنا فى المستقبل وتذكر لنا
ماذا يحدث لو فعلنا هذا أو ذلك . من أمثالها حلم فرعون والبقرات
السبع . ومن هذه النظريات ما يرى أن الأحلام تنشأ من سوء الهضم
واضطرابات جسمية أخرى . وقد شاعت نظرية ترى أن الأحلام تنشأ
كما تنشأ هلوسات الحمى من احتياج خلايا معينة فى المخ بما يؤدى الى
ظهور الذكريات المختزنة فى هذه الخلايا فى وضخ الشعور . وقالت
نظرية آخر أن الأحلام تنتج عن مؤثرات حسية خارجية وبدنية ، فطبيعة

الأحلام تتوقف على طبيعة هذه المؤثرات ، لذا فليست للأحلام أهمية من الناحية النفسية ..

نظرية فرويد :

أما معلوماتنا الحديثة عن الأحلام فتبدأ من فرويد الذى كان أول من طبق المنهج العلمى فى تأويل الأحلام - أحلامه وأحلام مرضاه ، ودرس أكثر من ألف حلم .. يرى فرويد أن الحلم ليس خليطاً جزافياً من الأفكار والصور الذهنية اجتمع بعضها مع بعض عن طريق المصادفة ، بل هو نشاط نفسى ينطوى على معنى ومغزى ، ويخدم غرضاً ويؤدى وظيفة فى الحياة النفسية .. كما يرى أن الأحلام لا تكشف عن المستقبل بل عن متاعب وصراعات نفسية يعانىها النائم فى الوقت الحاضر ، كما أنها تلقى الضوء على رغباته المكبوتة منذ الطفولة المبكرة .

حراسة النوم :

أما وظيفة الحلم عند فرويد فهي حراسة النوم ومعوثة النائم على أن ينام .. حراسته مما يحتمل أن يزعجه من مؤثرات خارجية وداخلية . فمن المؤثرات الخارجية تلك المنبهات الحسية التى ترشق النائم : الأصوات الأضواء ودرجة الحرارة .. ومن المزعجات الداخلية آلام قسوية أو مشكلات نفسية معلقة ، وأعمال لم تتم ، واهتمامات شاغلة ، أو دوافع ناتجة كالجوع والعطش والدافع الجنسى ، وأهمها جميعاً رغبات مكبوتة تنتهز فرصة النوم وضعف الرقابة النفسية فتلج جاهدة فى الظهور . هذه المزعجات المختلفة من شأنها أن تقض مضجع النائم وتقطع حبل النوم .

فاذا شعر النائم بالجوع أو العطش أو بضغط الدافع الجنسى رأى فى نومه أنه يأكل أو يشرب أو يرضى الدافع الجنسى مما يتيح له أن يستمر فى نومه دون حاجة الى أن يستيقظ ليأكل أو يشرب . وقد حدث أن دق جرس الباب على شخص نائم فرأى فى نومه أن جرس الباب يلقى وأنه يقوم من فراشه ويفتح الباب ويرد على القادم . وهكذا أعفاه الحلم من أن يقوم بالفعل من نومه ليفتح الباب فأتاح له أن يمضى فى نومه . ورأى شخص آخر كان لا يريد الذهاب الى عمله صباحاً ، رأى فى نومه أنه قام من مرقده وأخذ يغتسل ويلبس ثيابه ثم يذهب الى عمله ..

من هذه الأمثلة يتضح لنا أن الحلم يعمل على حراسة النوم وذلك عن طريق ارضاء دوافع النائم ورغباته ارضاء وهميا خياليا يعفى النائم من الاستيقاظ وارضائها في عالم الواقع . على أن الحلم قد يخفق أحيانا في مهمته هذه ، هنا يستيقظ النائم ، كما هي الحال في أحلام الجوع الشديد أو أحلام الكابوس أو كما لو اشتد قرع الجرس على النائم . مثل الحلم في ذلك كمثل حارس الليل الذى يحرس بيوتنا ونحن نيام . هذا الحارس يجد نفسه مضطرا في بعض الآونة الى ايقاظنا متى شعر أنه عاجز وحده عن أن يدرا مصدر الخطر والازعاج . وفي هذا يقول فرويد : « كل حلم محاولة لاستبعاد مايزعج النوم وذلك عن طريق تحقيق رغبة » .

ومزية الحلم :

هذا عن الرغبات الشعورية البريئة التى لا بأس من ارضائها في الحلم بصورة سافرة صريحة . أما الرغبات المكبوتة أى المحظورة - جنسية محرمة أو عدوانية - فيغريها على الانطلاق ضعف الرقابة النفسية أثناء النوم لكنها مع ضعف الرقابة لا تستطيع أن تظهر عارية والا أزعجت النائم وأيقظته . هنا يتعين عليها أن تتنكر وتلبس غير لبوسها فتبدو في شعور النائم بصورة رمزية ملتوية ممسوخة . فقد يحلم الشاب الذى يحمل لأبيه كراهية لاشعورية ، يحلم أنه يقتل ثعبانا أو حيوانا ضاريا ، أو أنه يصارع ويقهر رجلا من ذوى السلطة كأحد رجال الشرطة أو كبار الرؤساء . أو يرى النائم الذى يحمل لأمه كراهية لاشعورية أن خالته - وليست أمه - هى التى اصطدمت بسيارتها وماتت . أو يرى الشخص الذى يشتهي احدى محارمه أنه يلامس خادمة فى نفس حجمها وسمتها .

ويرى فرويد أن أغلب الأحلام ارضاء رمزي لرغبات مكبوتة ، أكثرها من عهد الطفولة ، أى رغبات لا يستطيع الحالم أن يصارح بها نفسه في حالة اليقظة . وبعبارة أخرى فالأحلام صمام أمن سوى طبيعى لرغباتنا المكبوتة .

مادة الحلم :

تشترك مادة الحلم عادة من : ١ - مشكلات اليوم السابق ومتاعبه ، ٢ - ومن الأحداث المؤثرة التى وقعت لنا فى الماضى القريب ، ٣ - ومن

الانطباعات الحسية المختلفة التي نخبرها أثناء النوم . وهنا يبدو لنا أن نتساءل لماذا يثير المنبه الخارجي الواحد أحلاما مختلفة . لدى مختلف الناس ؟ فلو سمع ثلاثة من النائمين جرسا يدق ، أو شخصا يصيح . فقد يثير هذا المنبه في أحدهم حلما يرى فيه أن ناقوس كنيسة يدق ، وفي الآخر أن أطباقا تكسر ، وفي الثالث أن مطرا شديدا يقرع زجاج النافذة . . . ثم إن مشكلات اليوم السابق ومتاعب الماضي القريب كثيرة شتى ، فلماذا يختار الحلم بعضها دون البعض الآخر ؟ . السبب في هذا الاختلاف هو اختلاف الناس من حيث رغباتهم المكبوتة . لذا يجب التمييز بين المادة التي يصاغ منها الحلم ، وبين القوة التي تشكل الحلم بشكل خاص . فإذا شبهنا الحلم بلوحة فنية فإن مادتها ورق واللوان . في حين أن القوة التي تشكلها هي فكرة أراد الفنان أن يعبر عنها .

لاشك أن كثيرا من الأحلام يمكن تفسيره وفق هذه النظرية . لذا يستخدم المحللون النفسيون تفسير الأحلام وسيلة لتشخيص وعلاج اضطرابات الشخصية . فهي السبيل إلى الكشف عن رغبات المريض المكبوتة وصراعاته النفسية الخافية ومصادر قلقه واحباطه . وفي هذا يقول فرويد « الأحلام هي الطريق الأمثل إلى اللاشعور » هي النافذة الكبرى التي تطل على أعماق النفس .

الأحلام التنبؤية :

يعتقد الإنسان البدائي اعتقادا راسخا في صدق أحلامه . وكثير من الناس يدعون أن أحلامهم تنبئ بالنجاح أو الفشل أو وقوع المصائب . الواقع أن تحقق الحلم قد يكون نتيجة منطقية لازمة لأمر يتوقعه الحالم أو يرغب فيه . فإن كان يتوقع موت قريب له لا يرجى شفاؤه ثم رأى ذلك في نومه ووقع الموت بالفعل لم يكن في ذلك ما يدعو إلى الاستغراب أو وصف الحالم بقوة غير عادية . كذلك إن كان يرنو إلى مركز معين ويكد في طلبه ، ثم رأى في نومه أنه ظفر بهذا المركز وتحقق مايريد بالفعل . وقد يرغب رجل في الطلاق ، لكنها رغبة ثقيلة فهو يخفيها عن نفسه وعن الناس ، ثم يرى في نومه أنه أضاع خاتم الخطبة أو كسره ، وقد يتفق أن يتم له الطلاق بعد مدة ، فيعتقد ويعتقد الناس معه أن أحلامه صادقة « لا تكذب » ، مع أن الأمر لا يعدو أن يكون رغبة كامنة ظهرت في الحلم بصورة رمزية ثم تحققت بالفعل كما تتحقق

كل الرغبات ، وقد كان من الممكن ألا يتحقق ... فالتنبؤ في أمثال هذه الحالات ليس تكهننا بالغيب بل ارتباط بين مقدمات ونتائج .

وقد تتحقق الأحلام التي يكثر تواترها وذلك نتيجة لأحاساس خفى بمرض ناشئ يتضخم فى أثناء النوم ، كما هى العادة ، ويثير حلما . فقد حلم أحدهم بأن عملية جراحية تجرى له لاستخراج حصاة من كليته ، وكان فى ذلك الوقت لا يشكو من شئ فى كليته اذ كانت الحصاة صغيرة . غير أن الألم الطفيف الذى لا يحس به الشخص فى حالة اليقظة قد يبرز أثناء النوم فيثير حلما . . حتى اذا مضت الأيام كبرت الحصاة بما اقتضى اجراء عملية . . . وقد اتفق لرجل أن يرى فى نومه وبصورة متكررة أنه مصاب بسرطان فى لسانه حتى لقد أصابته من ذلك مخافة شاذة قبل أن تتضح لديه أعراض المرض بالفعل بمدة طويلة . . أمثال هذه الأحلام « التحذيرية » التى توجب علينا استشارة الطبيب ان تكررت رؤيتنا لحلم يدور حول ألم فى أحد أعضائنا . . لا يعدو التنبؤ بالمستقبل فيها أن يكون امتدادا طبيعيا لأحداث وقعت فى الماضى ، أى لا ينطوى على عنصر غيبى .

الفصل الرابع

الانفعالات

١ - تعريف الانفعال

يستخدم بعض العلماء اصطلاح الانفعال emotion بمعنى واسع بحيث يشمل جميع الحالات الوجدانية رقيقةا وغلظها ، وبذا يجمعون بين الخوف والغضب والفرح والحزن وبين ذلك الشعور السار الهادئ الذى يجده الانسان فى نفسه وهو يتأمل منظرا جميلا أو يقرأ كتابا مسليا أو يشرب فنجالا من الشاي الجيد ، أو ذلك الشعور المنافر غير المساغ الذى يستشعره الفرد وهو يلمس قطعة من ورق الصنفرة أو وهو ينتظر طعام الإفطار . . أما الانفعال بمعناه الضيق الذى يأخذ به أغلب المحدثين من علماء النفس فهو حالة وجدانية تتسم بسمات ثلاث :

١ - فهو حالة قوية تكون مصحوبة باضطرابات فسيولوجية حشوية بارزة تغشى أجهزة التنفس والدورة والهضم والجهاز العضلى والجهاز الغدى الهرمونى .

٢ - وهو حالة تبده الفرد بصورة مفاجئة .

٣ - كما تتخذ صورة أزمة عابرة طارئة فلا تبقى وقتا طويلا . وعلى هذا يمكن تعريف الانفعال بأنه حالة جسمية نفسية نائرة أى يضطرب لها الانسان كله جسما ونفسا ، أو بأنه حالة وجدانية قوية طارئة مفاجئة . وبذا يكون الرعب والهلع من الانفعالات ولا يكون الاشفاق من شئ انفعالا . ويكون الحزن انفعالا لكن حالتى الابتئاس أو القنوط لا تدخلان فى زمرة الانفعالات ، وتكون الشهوة انفعالا ولا يكون الحب انفعالا .

المركبات الانفعالية :

والانفعال أو الاستعداد الانفعالى يدخل فى تكوين كثير من الدوافع الانسانية المركبة : فى تكوين الاتجاه والعاطفة والانحياز والعقدة النفسية

والحالة المزاجية والمعتقدات والقيم بحيث اذا أثرت انطلق ما بها من انفعال
كامن . ولنوازن بين الانفعال وبين هذه الحالات والاستعدادات كي يتحدد
معناه ويتضح .

الانفعال والعاطفة :

يكثر الخلط بين الانفعال والعاطفة فيقال ان الحب انفعال وان الحنو
عاطفة . لذا ايجدر التمييز بينهما . . فاعاطفة تنظيم وجداني ثابت
نسبيا ومركب من عدة استعدادات انفعالية تدور حول موضوع معين قد
يكون شيئا أو شخصا أو جماعة أو فكرة . . كعاطفة حب الام لطفلها أو
احترام شخص لآخر أو ولاء المواطن لوطنه . فالأم التي تكن لطفلها عاطفه
حب تطرب لنجاحه وتحزن لاختفائه وتسرع للقاءه وتلتذع لفراقه أو لمرضه ،
يتخطفها الخوف ان كان في خطر ، ويملكها الغضب ان اعتدى عليه معتد ،
ويصيبها الغم أو الدهش ان انحرف سلوكه . من هذا يتضح أن العاطفة
تختلف عن الانفعال من ناحيتين على الأقل . فالعاطفة استعداد ثابت نسبيا
في حين أن الانفعال حالة طارئة ، وللعاطفة موضوع خاص تدور عليه في
حين أن الانفعال مطلق غير مقيد بموضوع خاص .

الحالة المزاجية mood

حالة انفعالية معتدلة نسبيا تغشى الفرد فترة من الزمن أو تعاوده بين حين
 وآخر ، أى أنها حالة مؤقتة . وقد تصطبغ بالمرح أو الاحتياج أو الانقباض
أو التهجم . ان استثير الفرد أثناءها انطلق الانفعال الغالب على الحالة
عنيفا . كما أنها تجذب الأفكار التي تنسجم معها ، فالمنقبض تراوده أفكار
الانقباض ، والمهتاج يرحب بأفكار الاعتداء . موجز القول أن الحالة المزاجية
أقل عنفا وأطول بقاء من الانفعال . فالفرد حين يسمع خبرا سيئا قد يشعر
بالحزن ، وهذا انفعال عابر . فان لازمه الحزن يوما أو عدة أيام أو أسابيع
سمى « أسى » ، والأسى حالة مزاجية .

الحالات الانفعالية المزمنة :

من الناس من تبدو لديهم حالات مزمنة من القلق أو الانتشاء أو
الهبوط . وترجع هذه الحالات الى عدة عوامل تعمل فرادى أو مجتمعة ،
منها تكرار الظروف المثيرة للانفعال ودوامها كالظروف المثيرة للخوف في
جبهة القتال أو المثيرة للهم في منزل الفرد أو عمله ، ومنها اطالة التفكير
في حوادث ماضية مؤلمة أو مخيفة ، أو توهم موصول من الفرد بأن زوجته
تخونه أو أنه سيطرده من عمله أو أنه سيموت قريبا من مرض معين .

٢ - لماذا نفعل ؟

١ - نحن نفعل حين يثار أحد دوافعنا اثاره عنيفة وبصورة مفاجئة غير متوقعة بحيث لا نستطيع أن نتصرف تصرفاً ملائماً أو لا يكون لدينا وقت لذلك ، كما هي الحال حين تفجأ الفرد بسيارة مسرعة في الطريق ، أو حين يباغته أحد باهانة غير متوقعة فلا يستطيع الرد عليها من فوره ، أو حين يفاجئنا موت شخص عزيز علينا .

٢ - ومن ناحية أخرى فنحن نفعل حين يعاق دافع من دوافعنا الأساسية أى يعطل السلوك الصادر عنه عن بلوغ هدفه . أما ان اسباب السلوك سهلا الى غايته لم يشعر الفرد من الانفعال الا أقله . ويحدثنا المحاربون الذين شهدوا المعارك أن الخوف يبلغ أشده لديهم وهم في ساعات الانتظار لا يعملون شيئا ، فإذا ما بدأ القتال خفت حدة الخوف . كما يحدثنا صيادو الوحوش أن الخوف لا يكون عنيفا ان وفق أحدهم الى طريقة سهلة للهرب حين يفجأ وحش منها على حين غرة . وقل مثل ذلك في الرعب العنيف الذي تصاب به أثناء أحلام الكابوس لأننا لا نستطيع الحركة والهرب . كذلك الحال حين يثار دافع المقاتلة لدى الفرد فان غضبه يشتد حين لا يدري كيف يتصرف بالقول أو بالفعل ، أو عندما ينشط الدافع الجنسي فيقف له المجتمع بالمرصاد . بل ان الرغبة المعتدلة في شراء سلعة أو كتاب تزداد وتلح ان لم نجد ما نريد في الأسواق .

٣ - ونحن نفعل كذلك حين ترضى حاجتنا وميولنا وأمانينا ارضاء فجائيا لا نتوقعه . كان ينجح تلميذ كان من المحقق رسوبه ، أو ينجو شخص من عملية جراحية كان من المرجح فشلها . هنا ينخفض التوتر والضيق على حين فجأة ويأخذنا الابتهاج والتهلل والفرح أو الضحك بل قد نأخذ في البكاء .

٣ - جوانب الانفعال

إذا حللنا انفعالا كالخوف أو الغضب رأينا أنه يتألف من ثلاثة جوانب يمكن ملاحظتها ودراستها دراسة علمية :

١ - جانب شعوري ذاتي يخبره الشخص المنفعل وحده ، ويختلف من انفعال الى آخر تبعا لنوع الانفعال . وهذا الشعور بالانفعال يمكن دراسته عن طريق التأمل الباطن .

٢ - جانب خارجي ظاهر يشتمل على مختلف التعبيرات والحركات والأوضاع والألفاظ والإيماءات التي تبدو على الشخص المنفعل . وهذا هو الجانب الذي نحكم منه على نوع الانفعال عند الآخرين .

٣ - جانب فسيولوجي داخلي كخفق القلب وتغير ضغط الدم واضطراب التنفس والهضم وازدياد افراز الغدد الصم .

هذه الجوانب الثلاثة للانفعال ليست جوانب منفصلة أو ينتج بعضها عن بعض ، بل استجابات متكاملة تصدر عن الانسان بأسره من حيث هو وحدة نفسية جسمية اجتماعية . والواقع أن اصطلاح «التعبير عن الانفعال» اصطلاح مضل لأنه يوحي بأن مظاهر الانفعال الخارجية ليست جزءاً من الانفعال نفسه .

ومما يذكر أن الجانب الشعوري الداخلي هو الذي يطبع الانفعال بطابعه الخاص ويميزه عن غيره من الانفعالات ، لأن التغيرات الفسيولوجية الداخلية تكاد تكون متشابهة في جميع الانفعالات ، فهي في الحزن تكاد تكون كما في الفرح ، ومن ناحية أخرى لأنه اتضح أنه لا توجد نماذج تعبيرية خاصة بكل انفعال . من أجل هذا لا يمكن الاستدلال على نوع الانفعال مباشرة من التغيرات الفسيولوجية أو من التعبيرات الخارجية وحدها .

واليك صورة لأعراض الخوف كما يصفها بعض الطيارين في الحرب العالمية الثانية : اشتداد دقات القلب ، شدة توتر العضلات ، جفاف الحلق والفم ، عرق بارد ، أكال في المعدة ، الارتجاف ، الحاجة الى التبول مرات متتالية كثيرة ، التبول القسري ، والتبرز القسري ، العجز عن تركيز الانتباه ، سرعة الاهتياج والعجز عن تذكر تفاصيل ماحدث فور الانتهاء من الطيران ، فقدان الشعور بالواقع ، أي شعور الطيار بأن ما حدث له لا يمكن أن يكون قد حدث له .

٤ - طرق دراسة الانفعال

يستخدم علماء النفس طريقتين لدراسة الانفعالات :

١ - الطريقة التعبيرية وهي طريقة موضوعية تتلخص في تسجيل وقياس التغيرات الفسيولوجية والجسمية التي تصاحب الانفعال .

٢ - الطريقة التأثيرية وهي تدرس الحالة الشعورية الذاتية للانفعال

عن طريق التأمل الباطن . وأغلب الباحثين يستخدمون الطريقتين معا .
واليك اختبارا يعتبر مثالا جيدا للطريقة التأثيرية :

اختبار تلأى المعانى :

هو اختبار يسهل الكشف عن العقد انفسية وعن الرغبات أو المخاوف المكبوتة . وهو ينسب الى العالم السويسرى يونج Jung . يتلخص الاختبار فى ثلاثة قائمة من الكلمات - مائة كلمة فى العادة - على الشخص الذى يراد فحصه ويطلب اليه أن يرد على كل كلمة يسمعا بأسرع ما يمكن وبأول كلمة تطرأ على ذهنه . أما هذه الكلمات فتتضمن كلمات شتى مختلفة من هنا وهناك وقد دس بينها كثير من الكلمات التى يحتمل أن تغمز الأوتار الانفعالية للشخص ، والتى تسمى « الكلمات الحرجة » . والنظرية التى يقوم عليها الاختبار هى أن الكلمات التى تمس عقد الشخص وانفعالاته المنسية أو المكبوتة من شأنها أن تثير فيه هذه الانفعالات : القلق أو الحجل أو الخوف أو الارتباك أو الضحك . . . وهناك علامات مميزة يمكن اعتبارها دليلا على اضطرابه الانفعالى منها : طول زمن الرجوع وهو الزمن الذى يمضى بين سماعه الكلمة والزد عليها ، ومنها تكرار الكلمة التى يسمعا ، وتكرار جواب سابق ، وغرابة الجواب أو سخفه ، وذكر جملة بدل كلمة ، والخطأ فى سماع الكلمة التى تتلى عليه ، والعجز التام عن الإجابة ، والرغبة فى تغيير الجواب بعد ذكره ، والضحك ، وتحريك الأصابع . . . وتسمى هذه العلامات « كاشفات العقد » . فإذا فرضنا أن متهما بجريمة قتل مثلا يصر على انكاره ويؤكد أنه لا يعرف القاتل ولم يذهب الى منزله قط ولا يعرف شيئا عن مكان الحادث وظروفه ، غالتبع أن يجرى عليه هذا الاختبار بعد أن تختار نصف كلماته تقريبا مما يدور حول وقائع الجريمة وظروفها وملابساتها والأدوات التى استخدمت فيها ، والدوافع التى أدت الى ارتكابها ، والأشخاص الذين يحتمل أن يكونوا قد أسهموا فيها الى غير ذلك . ثم ترصد الأجوبة ، وطول زمن الرجوع لكل كلمة ، وطبيعة الجواب . . . ومن المفيد تكرار الاختبار مرة ثانية وثالثة بنفس القائمة ومراعاة ما يطرأ على الأجوبة وأزمنة الرجوع من تغييرات مع ملاحظة ما يبدو على المتهم من تردد أو حرج أو انفعال أو توقف عن الرد . على هذا النحو تقوى بعض الشبهات أو تضعف بعض القرائن وقد يلقي الضوء على كثير من خفايا الجريمة .

واليك مثالا لشطر من اختبار أجرى على شخص عزم على الانتحار غرقا فى أثر نوبة من الهبوط والاكتئاب .

الكلمة المنبّهة	الجواب	زمن الرجوع
١ - رأس	شعر	١ر٤ ثانية
٢ - أخضر	زرع	١ر٦ »
٣ - ماء	عميق	٥ »
٤ - عصا	سكين	١ر٦ »
٥ - طويل	مائدة	١ر٢ »
٦ - سفينة	يفرق	٣ر٤ »
٧ - يسال	يجيب	١ر٦ »
٨ - صوف	يفزل	١ر٦ »
٩ - بحيرة	ماء	٤ »
١٠ - مريض	سليم	١ر٨ »
١١ - حبر	أسود	١ر٢ »
١٢ - يعوم	يستطيع العوم	٣ر٨ »

مما يلاحظ طول زمن الرجوع فى الأجوبة ٣ ، ٦ ، ٩ ، ١٢ كما أن
الجواب رقم ١٢ يستلقت النظر بوجه خاص .

دراسات كانون Cannon :

قام هذا الفسيولوجى الأمريكى بدراسة للتغيرات الفسيولوجية التى
تصحب الانفعال فوجد أن هرمون الأدرنالين يزداد افرازه فى حالات الانفعال
العنيف كالخوف والغضب والألم الجسمى والجوع، واستنتج أن هذه الزيادة
فى الافراز لها نتائج ذات فائدة حيوية للفرد ، فهى تعينه على الهرب أو
القتال : ذلك أن ازدياد افراز هذا الهرمون يؤدى الى :

- ١ - زيادة سرعة النبض وشدته بما يساعد على سرعة توزيع الدم
الى جميع أجزاء الجسم وإلى الأطراف خاصة ليزيد من نشاطها .
- ٢ - ارتفاع ضغط الدم .

٣ - وقف نشاط المعدة والأمعاء حتى تتجه الطاقة الجسمية بأسرها الى مواجهة الموقف الانفعالي .

٤ - انقباض الاوعية الدموية التي في الجلد مما يدفع بالدم الى العضلات أكثر منه الى الجلد والأمعاء - والفرد في حالات الطوارئ في حاجة الى عضلاته أكثر من أى شيء آخر .

٥ - اتساع مسالك الهواء في الرئتين مما يسهل عملية التنفس .

٦ - انطلاق السكر المخزون في الكبد مما ينشط العضلات ويؤخر ظهور التعب العضلي .

٧ - زيادة سرعة تخثر الدم مما يقى الفرد من النزيف الموصول ان أصيب بجراح .

٨ - وزيادة افراز الادرةالين تؤخر ظهور التعب بما يمكن الفرد من القيام بأعمال لا يستطيع القيام بها في الاحوال العادية .

وقد حدا هذا كله بكانن الى أن يصوغ نظرية في الانفعالات تعرف بنظرية الطوارئ (١) وفحواها أن الانفعال رد فعل طبيعي يصدر عن الفرد بأسره لمواجهة الطوارئ واعداه للهرب أو القتال . وينسب كانن الى هذه التغيرات الفسيولوجية تلك الأعمال الحارقة للعادة التي يأتينا الفرد في حالة الطوارئ - كالقفز فوق سور ارتفاعه متران - والتي تمكنه من الخلاص من الأخطار .

٥ - الانفعالات والدوافع

بين الدوافع والانفعالات صلة وثيقة لكنها صلة معقدة . فلقد رأينا أننا ننفل حين تثار دوافعنا استشارة فجائية ، وحين ترضى ارضاء غير متوقع وحين تعاق ويصيبها الاحباط .

بل الملاحظ أن أغلب دوافعنا الأساسية تصحبها انفعالات مميزة . فالحاجة الى الطعام تقترون بانفعال الجوع ، ودافع التماس الأمن يقترون بانفعال الخوف ، ودافع المقاومة يقترون بانفعال الغضب ، والدافع الجنسي يصحبه انفعال الشهوة . - كأن الانفعال هو القوة المحركة للدافع ، ومن دونه يكون الدافع خامدا لا أثر له .

وحتى ان لم يكن الانفصال مصاحبا ضروريا للدافع كما يرى بعض العلماء فمن الممكن اعتبار كل انفعال دافعا . ذلك أن الانفصال يتضمن عنصريين في آن واحد ، فهو حالة شعورية خاصة وتأهب لعمل معين . فالخوف شعور خاص وتأهب للهرب ، والغضب شعور خاص وتأهب للقتال ، والمرح ينطوى على التأهب للضحك ، والحزن للبكاء .

ولنذكر أن الانفصال حالة من التوتر الجسمي النفسي . ومن المبادئ المقررة اليوم في علم الفسيولوجيا وفي علم النفس أيضا أن الكائن الحي يميل بطبعه الى خفض ما يعانيه من توترات الى أقل حد ممكن ، وذلك بأن يقوم بسلوك من شأنه إزالة هذا التوتر أو تخفيفه . هذا ما رأيناه في دراسة الحاجات العضوية كالحاجة الى الطعام اذ يقوم الفرد بسلوك يستهدف إزالة التوتر الناشئ عن الحاجة واستعادة توازنه Homeostasis (انظر ص ٧٣) . وليس هذا المبدأ وفقا على الحاجات العضوية وحدها ، بل على كل توتر مهما كان مصدره . فهو مبدأ أساسى من المبادئ التى تهيم على الحياة والسلوك . على هذا النحو يكون كل انفعال دافعا في الوقت نفسه .

٦ - الانفصال والمزاج

يقصد بالمزاج temperament مجموعة الصفات التى تميز انفعالات الفرد عن غيره . من هذه الصفات :

- ١ - درجة تأثير الفرد بالمواقف التى تثير الانفصال : هل هو تأثير سطحي أو عميق ، سريع أو بطيء ؟
- ٢ - نوع الاستجابة الانفعالية : هل هى قوية أو ضعيفة ، سريعة أو بطيئة ؟

٣ - ثبات حالاته المزاجية mood أو تقلبها .

- ٤ - الحالة المزاجية الغالبة على الفرد : هل هى المرح أو الانقباض أو الاحتياج أو التجهيم .

ويتوقف المزاج فى المقام الأول على عوامل وراثية منها حالة الجهازين العصبى والغدى الهرمونى ، كما يتوقف على عملية الأيض ، وعلى الصحة العامة للفرد . لذا كان من العسير أو المحال تغيير مزاج الفرد .

ومما يدل على أن المزاج يتوقف على الوراثة الى حد كبير ما لوحظ من أن الرضعاء فى الأسبوع الأول من حياتهم والذين يعيشون فى بيئة واحدة

تبدو لديهم فوارق مزاجية • كما لوحظ أن التوائم الصنوية ، أى التى تنشأ من انشطار نفس الببيضة المخصبة فتكون لها نفس الوراثة ، تبدى تشابها ملحوظا فى صفاتها المزاجية حتى ان نشأ أحدهما منفصلا عن الآخر أى فى غير بيئته ، فى حين أن التوائم اللاصنوية - أى التى تنشأ من بويضات مختلفة فتختلف وراثة أحدهما عن الآخر - تبدى اختلافا ظاهرا فى هذه الصفات حتى ان نشأت فى بيئة واحدة •

٧ - نمو الانفعالات وتطورها

النمو بوجه عام - جسيما كان أم عقليا أم انفعاليا - هو سلسلة من التغيرات التقدمية المستمرة •• ويتوقف النمو على لى من وراثة الفرد وبيئته ، وبعبارة أخرى على عمليتي النضج الطبيعى والتعلم • أما النضج الطبيعى فيقصد به النمو الذى يحدث بتأثير العوامل الوراثية وحدها دون تأثير التعلم • وأما التعلم فهو النمو الذى يتوقف على الخبرة والتدريب والممارسة وتأثير العوامل الاجتماعية المختلفة • ويقوم كل من النضج والتعلم بدور هام فى نمو انفعالات الفرد وترقيها

الثر النضج الطبيعى :

دلت ملاحظات وتجارب كثيرة على عدد كبير من الرضعاء ولمدة أشهر متتابة على أن انفعالات الرضيع ليست واضحة المعالم يتميز بعضها عن بعض كما هى الحال عند كبار الأطفال والراشدين • فالرضيع ان أثرناه بأشياء مما تثير الانفعال عند الكبار - كأن سلطنا على وجهه نيار هواء ، أو وخزناه بآبرة ، أو قيدنا حر كاته ، أو أحدثنا أصواتا عالية بجواره - لم يبد عليه الا انفعال واحد غير متمايز نستطيع أن نسميه «الاهتياج العام» (١) • وحوالى الشهر الثالث من العمر يمكن ملاحظة نوعين من هذا الاهتياج هما «الابتهاج» (٢) و «الضيق» (٣) وخلال الأشهر الثلاثة التى تليها يتمايز الضيق الى خوف وغضب ونفور • وفى تمام السنة الأولى تقريبا يتمايز الابتهاج الى انفعالى المرح والعطف ثم انفعال الفرح بعد ذلك •• ثم يستمر تمايز الانفعالات كلما تقدم الطفل فى العمر وزادت خبراته كما تتفرع الفروع والأغصان على جذع الشجرة • أما انفعال الغيرة فيظهر بين الشهر الثانى عشر والثامن عشر •• وأكبر الظن أن هذه النمو والتمايز فى

distress (٣)

delight (٢)

excitement (١)

الانفعالات خلال العام الأول من حياة الطفل يرجع الى النضج الطبيعي أكثر مما يرجع الى التعلم .

كذلك يتضح أثر النضج في النمو الانفعالي من أن صغار الأطفال يأخذون جميعا في الصياح والبكاء والابتسام والضحك في نفس السن تقريبا دون أن تكون لديهم فرص للملاحظة هذه التعبيرات الانفعالية عند الآخرين ومحركاتها . ومما يؤيد الدور الكبير الذي يقوم به النضج مالملاحظ من أن الأطفال الذين يولدون صما عميا في وقت واحد تظهر عليهم تعبيرات انفعالية كذلك التي تظهر لدى من يولدون سليما الحواس . فهم يضحكون ويغضبون ويبتهجون مع أنهم لم يروا ولم يسمعوا أحدا يضحك أو يغضب أو يبتهج .

أثر التعلم :

١ - يتضح أثر التعلم والعوامل الاجتماعية في اكتساب الطفل مثيرات جديدة لانفعالاته، وفي اكتسابه أيضا طرقا جديدة للتعبير عنها مما فصلناه في دراسة دافعي الهرب والمقاتلة وغيرها - في الفصل الأول من هذا الباب .

٢ - ومما يتعلمه الطفل بتقدمه في العمر وتحت ضغط المجتمع هو ضبط انفعالاته فهو يتعلم أن يخفف وأن يعدل من تعبيراته الانفعالية خاصة في حالات الخوف والغضب والفرح والألم ، بل انه يتعلم اخفاء انفعالاته عن الغير أو تزييفها . فنحن نقابله بالسخرية أو الاستهجان ان صاح أو بدت عليه علائم الخوف أو أسرف في غضبه بل تقتضيه قواعد الأدب أن يتسم أحيانا حتى وهو غاضب أو أن يبدي الدهشة لسماع أخبار عادية ليس فيها جديد أو طريف .

٣ - كذلك يبدو أثر التعلم في التعبيرات الوجهية للانفعالات . فهناك تعبيرات فطرية تتحور بفعل الإرادة وتأثير التربية والبيئة التي يعيش فيها الطفل . ويتضح هذا بوجه خاص في الانفعالات التي تلعب دورا في الصلات الاجتماعية . فالابتسامة مثلا فعل منعكس لا ارادي يمكن اثارته بالتهيج الخفيف للعصب الوجهي ، وهي تلاحظ عند الرضيع في الشهر الأول من عمره ابان حالات الارتياح الجسمي ، لكنها تتخذ بفضل التعليم والمحاكاة صورا مشتقة شتى من حيث هيئتها الجسمية ومن حيث ما تعبر عنه . فهناك الابتسامة الصفراء ، وابتسامة التهكم ، وابتسامة النفاق والمداورة، وابتسامة الازدراء وابتسامة التكبر والاستعلاء، وابتسامة المودة والقبول .

كذلك الدموع ، فهناك دموع النائحات المستأجرات ، ودموع التماسيح ، ودموع المثلين .

ومما يدل على أثر التعلم والمحاكاة في هذا التكيف الاجتماعى للتعبيرات الانفعالية الفطرية اختلاف التعبيرات الانفعالية من شعب لآخر ، وبين الرجال والنساء ، وجمود الوجه النسبى لدى مكفوفى البصر الذين لا يقدرّون على محاكاة تعبيرات الوجه . خذ على سبيل المثال انفعال الدهشة surprise . فنحن نعبر عنه برفع الحاجبين وانفراج العينين ، لكن سكان الصين يعبرون عنه باخراج السنتهم ! ونحن نعبر عن انفعال الارتباك بحك مؤخر الرأس أو هرش الأذن أو الحد ، لكن هذا هو التعبير عن الشعور بالسعادة عند الصينيين .

٨ - النضج الانفعالى

النضج الانفعالى حالة تتميز بالسمات الآتية :

١ - أن يكون الفرد متحررا من الميول والاتجاهات الصيبانية كالأنانية والانتكال على الغير والخوف من تحمل المسئولية . فغير الناضج من هذه الناحية طفل كبير .

٢ - ألاثيره مشيرات الانفعال الطفلية أو مثيرات تافهة . . ومن المعروف أن مضطربى الشخصية تثير فى نفوسهم الأشياء التافهة انفعالات عنيفة . فالنقد الطفيف أو الملاحظة العابرة تثير فى نفس أحدهم نوبة من الغيظ أو القلق . والنكتة العارضة قد تثير نوبة من الضحك . وقل مثل ذلك فى مثيرات الحزن والفرح والتحمس والدهشة .

٣ - التعبير عن الانفعالات بصورة متزنة بعيدة عن التعبيرات البدائية والطفلية للانفعال ، وألا يتم سلوك الفرد على أنه مقسور أو مذعور أو واقع تحت ضغط شديد . فالناضج لا يتشنج ولا يثور بل يفرض ويرفض فى هدوء وثبات واصرار . ومضطرب الشخصية كما قدما يعجز عن ذلك ، فتعبيراته الانفعالية تكون فى العادة مشتطة مسرفة فى الشدة لا تتناسب مع مثيرات الانفعال التى لا تثير فى أسوياء الناس الا انفعالات معتدلة أو لا تثير فى نفوسهم شيئا .

٤ - القدرة على ضبط النفس فى المواقف التى تثير الانفعال . والبعد عن التهور والاندفاع . . ومضطرب الشخصية لا يقدر على ذلك . مظاهر

الانفعال عنده أطول بقاء منها عند السوى ، كما أنها تتسم بطابع القسر
فلا يستطيع كفها بإرادته •

٥ - القدرة على احتمال التأزم والحرمان وعلى تأجيل اللذات العاجلة
وارضاء الدوافع العاجلة من أجل الظفر بلذات آجلة وأهداف أشمل
وأبعد • أى القدرة على تغليب الأهداف البعيدة على الأهداف القريبة • فالفج
غير الناضج يسارع الى ارضاء حاجاته المباشرة حتى أن أضرت بصالحه أو
ترتب عليها عقابه كالأطفال وبعض المجرمين •

٦ - الرصانة الانفعالية ، ويقصد بها أن تكون الحياة الانفعالية للفرد
رزينة لا تتذبذب وتتقلب لأسباب تافهة بين المرح والانقباض ، بين الحزن
والفرح ، بين الضحك والبكاء ، بين الزهو والحنوع ، بين التحمس والفتور
• • • فغير المستقر انفعاليا غير ثابت فى عمله ومعاملاته ، متردد ، حيران ،
متقلب المزاج يعجز عن اتمام عمل بدأه •

النضج الانفعالى والصحة النفسية :

النضج الانفعالى شرط أساسى للتوافق الاجتماعى السوى والصحة
النفسية السليمة • فاضطراب الصلات الاجتماعية والعلاقات الانسانية
مرهون فى المقام الأول باضطراب الحياة الانفعالية • بل ان النجاح أو الفشل
فى الحياة يتوقف الى حد كبير على عوامل انفعالية • وحسبنا أن نشير الى
أثر سرعة الاهتياج وقرط الخوف والارتياح المسرف والغيرة الشديدة فى
الصلات الاجتماعية للفرد ، والى أن أغلب من يلجئون الى المعالين النفسيين
يعانون من اضطرابات انفعالية كالعجز عن ضبط نوبات الغضب أو القلق
الشديد من أشياء تافهة ، أو غيرة مستبدة ، أو مخاوف شاذة ، أو اكتئاب
مقيم •

الواقع أن عدم النضج الانفعالى سمة مشتركة بين جميع المصابين
بأمراض نفسية وأمراض عقلية ، وأن النضج الانفعالى مرتبة لا يصل إليها
أغلب الناس حتى من نضجت أجسامهم وعقولهم •

يتوقف النضج الانفعالى على عوامل عدة وراثية واجتماعية • • فمن
العوامل الوراثية سلامة الجهازين العصبى والغدى الهرمونى • ومن العوامل
الاجتماعية : تربية لا تسرف فى كبح الطفل أو تدليله أو تخويفه ، وتعلمه
كيف يسوس مشاكله ويعالجها دون أن يطلق العنان لانفعالاته ، وكيف
يتصرف تصرفا سليما فى مواقف الحرمان والافخاق ، وتشجعه على أن يعترف

بأنفعالاته البغيضة لذويه حتى لا يكتبها نتيجة لما تشيره في نفسه من شعور بالذنب .

٩ - أثر الانفعال في العمليات العقلية والسلوك

بتأثير الانفعال المعتدل يزداد الخيال خصوبة، وينشط التفكير فتتدفق المعاني والأفكار في سرعة وسلاسة ، كما تنشط الحركة ويزداد الميل الى مواصلة العمل .

أما الانفعالات الشائرة الهائجة فلا تكاد تنجو من أثرها الضار وظيفية من الوظائف العقلية . فالانفعال العنيف يشوه الادراك ، ويعطل التفكير المنظم ، ويضعف القدرة على التذكر ، ويشل سيطرة الازادة بما يجعل الزمام يفلت من الفرد فيندفع الى ضروب من السلوك الصبياني أو البدائي أو غير المذهب . . فترى المناقش الهادئ الرزين يلجأ حين يفهم ويرتج عليه الى الصياح أو اللجاج والمكابرة ، وإذا به أضحى عاجزا عن الفهم ، عاجزا عن اخفاء ما تنطوى عليه نفسه من شك وارتياب أو خوف أو بغض . بل قد يرتد العالم الرصين فينسكص الى مستوى التفكير الخرافي والحجة الأسطورية .

أما عن أثر الانفعال الشائر في تشويه الادراك فحسبنا أن نشير الى سلوك الغضباني الذي لا يرى في خصمه الا عيوبه ، ولا يسمع في كلامه الا اهانات موجبة اليه ، أو الى سلوك الغيران الذي يرى في كل حدث برىء أشياء ومعاني لا وجود لها في الواقع، أو الى سلوك الخائفين الذين يحسبون كل صيحة عليهم العدو .

أما أثر الانفعال في القدرة على التذكر فيبدو بجلاء في نسيان الخطيب ما يريد أن يحدث به الجمهور خوفا منه ، وفي اعتقال لسان الفتى وهو يخاطب الفتاة خجلا منها . وكلنا يعرف أن كثيرا من الطلبة يعجزون عن تذكر الأجوبة الصحيحة في رهبة الامتحان ليتذكروها بعد خروجهم منه .

والانفعال الشديد هو العدو للدود للتفكير الهادئ المنظم . ذلك أن المنفعل يركز ذهنه ويجمده في فكرة واحدة ليس غير هي موضوع انفعاله ، كما أن الانفعال يعمي عن رؤية كثير من الحقائق ، ولا يتيح له الهدوء والتأمل اللازمين للتفكير السليم الذي يقتضي النظر الى الموقف من نواح مختلفة وتحليله الى عناصر ووزن كل عنصر . وآية ذلك ندم المنفعل على ما قد

يتخذ من قرارات أو يصدره من أحكام أو يصل إليه من نتائج أثناء
انفعاله .

يضاف الى هذا أن الانفعال العنيف يجعل صاحبه ساذجا سريع
التصديق شديد القابلية للإيهام . فاندماج الفرد في حشد منفعل يسارع
به الى تصديق ما يتطايير من أقوال واشاعات . كذلك الحال أثناء الغارات
الجوية .

١٠ - الصدمات الانفعالية واضطرابات الشخصية

الشائع بين الناس أن الصدمات الانفعالية التي تصيب الانسان في
عهد الكبر هي سبب ما يصيبه من « انهيار عصبي أو عقلي » . من أمثال
هذه الصدمات خسارة مالية فادحة أو موت شخص عزيز أو فشل في الحب
أو خلف ظن بزوجة أو فضيحة اجتماعية أو فقدان الشخص مركزه
الاجتماعي . . غير أن هذا لا يعدو أن يكون نصف الحق لا الحق كله . فقد
كشفت البحوث الحديثة التي يرجع الفضل فيها الى « فرويد » منشئ مدرسة
التحليل النفسي أن هذه الصدمات لا تكفي وحدها لظهور الاضطراب النفسي
أو العقلي ان لم يكن الشخص مهياً لها من قبل بحكم وراثته وتربيته في
مرحلتى الرضاعة والطفولة المبكرة . وما أكثر الصدمات التي يتعرض لها
الطفل الرضيع ! :

١ - صدمات تتصل بعملية الارضاع - الرضاع العسر أو الشحيح
أو المضطرب أو غير المنتظم أو المقترون بانفعال الأم وسخطها . . اذ الواقع
أن عملية الارضاع ليست مجرد عملية اشباع لحاجة بيولوجية هي الحاجة الى
الطعام ، بل هي موقف اجتماعي يتألف من الرضيع وأمه ، وفيه يتأثر
الرضيع بحالة أمه النفسية أثناء الارضاع ومزاجها وثباتها الانفعالي ومبلغ
تقبلها لدور الأمومة .

٢ - وصدومات تنشأ من التعجل أو التعسف أو القسوة في تعليمه
ضبط مثائنه وأفعاله .

٣ - وأخرى تنشأ من الطعام المفاجيء غير المقترون بالعطف . فالنظام
أزمة في حياة الطفل لأنه ليس مجرد تبديل طعام بآخر بل هو انفصال عن
شخص يزوده بالعطف والغذاء في آن واحد .

٤ - وصدومات تنشأ بعد ذلك من علاقة الطفل بوالديه وأخوته
وأخواته . فالأبوان أو من يقوم مقامهما يعملان منذ عهد مبكر على ترويض

الطفل وفطامه من الاشباع الانانى لدوافعه الفطرية وذلك باحباطها ومقاومتها وقد يسرفان فى الكبح . . وكل احباط لدافع أساسى يكون بمثابة صدمة انفعالية . . ولنذكر بعد ذلك ما يقوم بينه وبين اخوته وأخواته من غيرة وصراع وتزاحم على الاستحواذ بمحبة الوالدين . .

اضرار الكبت :

هذه الصدمات الانفعالية لا يلبث أن يطويها الكبت فتصبح نسيا منسيا . وكلما كانت شديدة متواترة كلان الكبت تأشد وأعنف . ومن أضرار الكبت أنه يعطل النمو الانفعالى للفرد أى يعوقه عن بلوغ مستوى كاف من النضج الانفعالى . كما أنه يستنفد قدرا من طاقة الفرد لأن الكبت لا يعنى مجرد طرد الدوافع أو الحجر عليها بل يعنى فوق ذلك الوقوف للدوافع اللاشعورية بالمرصاد حتى لا تبغى وتقتحم حدود الشعور . فكلما كان الكبت متواترا أو عنيفا كانت الطاقة الضائعة أكبر ، ومن ثم لا يبقى للفرد الا قدر قليل من الطاقة لمواجهة تكاليف الحياة وشدائدها . فمن شب على كبت عنيف شب وإهنا ضعيفا فقد استنفد الكبت قواه . فان ضغطت عليه الدنيا خارت قواه وانهار . على هذا النحو يتضح لنا كيف ترشح صدمات الطفولة الفرد وتهيئته وتمهد الطريق لاضطراب شخصيته فى عهد الكبر . وبعبارة أخرى يكون اضطراب شخصية الكبير - أى اصابته بمرض نفسى أو عقلى أو غيرهما - نتيجة لتضافر صدمات انفعالية فى عهده الطفولة والكبر .

١١ - الانفعال والأمراض الجسمية

قدمنا أن الانفعالات حالات جسمية نفسية فائثة أى حالات شعورية خاصة تقتزن باضطرابات فسيولوجية حشوية مختلفة تغشى الأجهزة الداخلية جميعا كما تقتزن بحركات تعبيرية وإيماءات وسلوك خارجى ظاهر تنصرف عن طريقه هذه الطاقة الحشوية . فان حدث أن أعيقت هذه الطاقة الحشوية عن الانطلاق فى سلوك خارجى مناسب بالقول أو بالفعل ، كان امتنع الهرب فى حالة الخوف أو الدفاع فى حالة الغضب ، زاد تراكمها واشتدت وطأتها فتضخمت الاضطرابات والتوترات الحشوية . فان دامت الأسباب المثيرة للانفعال واضطر الفرد الى قمعه أو كبتة مالت هذه الاضطرابات الى الأزمان بما قد يؤدى آخر الأمر الى أمراض جسمية خطيرة مزمنة كارتفاع ضغط الدم الحبيث أو الربو أو قرحة المعدة الى غير تلك من

الأمراض الجسمية النفسية المنشأ التي تعرف بالأمراض السيكوسوماتية (١) .
وبعبارة أخرى إذا لم نمكن انفعالاتنا من التعبير الظاهر عن نفسها بصورة
ملائمة تولت أجسامنا التعبير عنها بما تستهلكه من لحم ودم .

لقد دلت بحوث دقيقة على فريق كبير من المصابين بضغط الدم
الجوهري ، أى الذى لا ينشأ من الأسباب العضوية المعروفة ، على أنهم
يعانون من أزمنة انفعالية عنيفة قوامها الحقد والعدوان ، وأنهم لم يجدوا
لهذا العدوان المكظوم مخرجا أو متنفسا يخفف مآلديهم من توتر مزمن
تخفيفا كافيا . وقد لوحظ أن أمثال هؤلاء المرضى تتحسن حالتهم حين يتاح
لهم التعبير عن دوافعهم العدوانية أثناء جلسات التحليل النفسى أو حين
يتعلمون طرقا أفضل لسياسة دوافعهم العدوانية فى أعمالهم وفى بيتهم .
كما دلت الإحصاءات الحربية على أن قرح المعدة والأمعاء سببت للجيش
البريطانية خسائر فادحة خلال الحرب العالمية الثانية ، وجاء فى التقرير
عمن أصيبوا بها أنهم شخصيات عصائية ظاهرة تعرضوا لتوترات نفسية
موصولة من جراء توقع العدوان عليهم دون أن تكون لديهم فرص للقتال .

هذه الأمراض السيكوسوماتية أمراض تنفشى فى الحضارات المعقدة
التي يشيع فيها الصراع والاحتكاك الشديد بين الناس والتنافس القاتل
والظروف الاقتصادية القلقة والبطالة والتحرش بفرصة الجنس ... الى
غير تلك من الظروف التي تستفز الفرد وتثير فى نفسه العداوة والبغضاء
والقلق والخوف ولا تسمح له أن يعبر عن هذه الانفعالات تعبيرا صريحا .

وما يؤيد هذا رأى أنها أكثر شيوعا فى المجتمعات المعقدة منها فى
المجتمعات البسيطة ، وفى الحضرة أكثر منها فى الريف . فقد ظهر من بحث
حديث على الاسكيمو (١٩٥١) أن نسبة شيوع هذه الأمراض بين من
يأخذون بأساليب الحياة الشائعة فى الحضارة الغربية وبين السكان
الأصليين ٥ : ١ . كما لوحظ أنها بدأت تنتشر فى البلاد الآخذة بأسباب
التصنيع كالهند وغرب أفريقية . وفى جنوب أفريقية حيث تقطن قبائل
الزولو لا يكاد مرض السكر يعرف لديهم لكنه بدأ يعرف طريقه اليهم بعد
انتقالهم الى المدن الصناعية بعشر سنوات . ومما يجدر ذكره مالملاحظ من
أن هناك فارقا احصائيا ذا دلالة بين ضغط الدم لدى زنوج افريقية وبينه
لدى الزنوج الذين يعيشون فى الولايات المتحدة ، وقد تأكد أنه فارق يرجع
الى نوع الحضارة لا الى السلالة . وقد سجلت الإحصاءات فى الولايات

المتحدة أن أمراض القلب بمختلف أنواعها ارتفعت نسبة الإصابة بها من ٨٪ عام ١٩٠٠ الى ٣٢٫٧٪ عام ١٩٤٨ أى بزيادة أكثر من ٤٠٠٪ ، كما دلت نفس الإحصاءات على أن نسبة الوفيات بأمراض الشريان التاجي ، الذي يغذى القلب ، في إنجلترا أقل منها في الولايات المتحدة ، لكنها أخذت في الارتفاع بدرجة كبيرة ، وأنها في سويسرا أقل منها في إنجلترا ، لكنها تزداد بسرعة ...

من هذه الأمراض الجسمية النفسية المنشأ نذكر : ضغط الدم الجوهري ، وقرح المعدة والأمعاء ، وطائفة من أمراض القلب على رأسها أمراض الشريان التاجي والذبحة الصدرية والجلطة الدموية ، وبعض حالات الامساك والاسهال المزمن ، والتهاب المفاصل الروماتزمي ، وتضخم الغدة الدرقية ، وكثير من حالات الصداع النصفي ، والطفح الجلدي ، والبهاق والبول السكري ، وسلس البول العنيد ، واللمباجو ، وعرق النسا .

إنها أمراض جسمية ترجع في المقام الأول الى عوامل نفسية سببها مواقف انفعالية تثيرها ظروف اجتماعية . لذا فهي أمراض لا يجدى في شفاؤها العلاج الجسمى وحده ، في حين أنها تستجيب للعلاج النفسى الى حد كبير .

الطب السيكوسوماتي :

ظل اهتمام الطب الى عهد قريب مقصورا على جسم الانسان ؛ غير أن ذبوع الأمراض السيكوسوماتية أدى الى الاهتمام بالعوامل النفسية والاجتماعية في نشأة الأمراض وعلاجها وإلى ظهور اتجاه جديد في الطب يعرف بالاتجاه السيكوسوماتي ، وهو اتجاه يؤكد أثر العوامل النفسية والاجتماعية في جميع العلل الانسانية دون أن يغض من أثر العوامل الجسمية . فهو يهتم بالمتاعب الاجتماعية والمالية والعائلية للمريض ويعيرها ماهى أهل له من العناية . وبعبارة أخرى فهو يهتم بالمريض اهتمامه بالمرض ، وينظر الى العوامل الانفعالية والأزمات النفسية على أنها عوامل حقيقية فعالة في احداث الاضطرابات الجسمية كالميكروبات والسموم على حد سواء . انه ينظر الى الانسان على أنه وحدة نفسية جسمية اجتماعية متكاملة متضامنة ان اشتكى منها عضو تداعت له سائر الأعضاء بالسهر والحمى .

اسئلة في الدوافع والانفعالات

- ١ - ما الدوافع التي يحتمل أن تلقى اشباعا كبيرا في حياة كل من :
الطبيب - الوزير - العالم - عامل التليفون ؟
- ٢ - ما الدوافع التي يحتمل أن تقوم وراء : زهو الأم بأطفالها ،
لعب كرة القدم ، السرقة ؟
- ٣ - ما أهم الاتجاهات النفسية والعادات التي يجب أن نعنى
بفرسها في نفوس الأطفال ؟
- ٤ - اشرح العبارة التي تقول ان الأخلاق تتكون ولا تلقن
- ٥ - بين كيف قامت عاطفة الصداقة بينك وبين أحد أصدقائك
- ٦ - ما صلة الميول المكتسبة بشخصية الفرد وصحته النفسية ؟
- ٧ - بين أهمية انتماء الفرد الى جماعة في إرضاء دوافعه الأساسية
الطورية والمكتسبة .
- ٨ - العادة نعم الخادم وبئس السيد - اشرح هذه العبارة
- ٩ - بين بالمثل كيف تسهل العادات الحسنة عملية التكيف ، وكيف
تعطل العادات السيئة عملية التكيف .
- ١٠ - تؤثر اتجاهاتنا النفسية في أحكامنا وآرائنا وسلوكنا
وشعورنا - اشرح مع التمثيل .
- ١١ - ما العوامل المختلفة التي تسهم في رسم مستوى الطموح ؟
- ١٢ - جهل الانسان بدوافعه مصدر لكثير من متاعبه ومشاكله
واندفاعاته - اشرح .
- ١٣ - اذكر أمثلة تبين أن السلوك لا يمكن فهمه وتفسيره دون
الاستعانة بالدوافع اللاشعورية ؟
- ١٤ - تتيح المدرسة للمدرس فرصا كثيرة لدراسة الدوافع
اللاشعورية عند تلاميذه خارج الصف وداخله - بين كيف تتاح هذه الفرص
وكيف يفيد منها المدرس .
- ١٥ - انحرافات سلوك الطفل دليل على دوافع مكبوتة لديه ، لكن
هذا لا يعنى أن نجعله يهلق العنان لدوافعه - اشرح .

- ١٦ - بين بالمشال كيف تؤثر العقد النفسية في تفكيرنا وشعورنا وسلوكنا .
- ١٧ - ماذا كان يحدث لو كان الناس جميعا لا يشعرون بالنقص ؟
- ١٨ - نحن لا نتعلم الخوف ولكننا نتعلم ما نخافه - اشرح هذه العبارة مع التمثيل .
- ١٩ - ما الشروط المختلفة التي يجب توافرها حتى يتم للفرد أن يصل الى مستوى كاف من النضج الانفعالي .
- ٢٠ - ما الآثار المختلفة التي تنتج عن شعور الطفل بالفشل ؟
- ٢١ - الشعور بالنقص يخفض مستوى الطموح وعقدة النقص ترفعه أكثر مما يجب - اشرح هذه العبارة .
- ٢٢ - ناقش القول الآتي : الشخص الذى يثير الخوف لا يمكن أن يكون خاليا من الخوف .
- ٢٣ - قارن بين المظاهر الانفعالية المختلفة التي تبدو في سلوك الطالب أثناء الامتحان الشفوي وأثناء الامتحان التحريري .
- ٢٤ - اذا كان الكبت هو أساس ما يصيب الشخصية من اضطرابات مختلفة فما الطرق العملية التي يجب اتباعها للحيلولة دون الطفل أن يسرف فى كبت دوافعه وانفعالاته ؟
- ٢٥ - اشرح العبارة التي تقول ان الطبيب يعرف المرض والحكيم يعرف المريض والمرضى .
- ٢٦ - الى أى حد أفادتك دراسة الدوافع فى معرفة نفسك ومن حولك من الناس ؟

مراجع الباب الثاني

- ALEXANDER : Fundamentals of Psychoanalysis, 1952.
CANNON : Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage, 929.
DOLLARD : Fear in Battle, 1943.
DOLLARD and MILLER : Frustration and Aggression, 1950.
FLUGEL : Men and their Motives
FREUD : Introductory Lectures on Psychoanalysis.
FREUD : Psychopathology of Everyday Life, 1914.
GOODENOUGH : Developmental Psychology.
HUNT (ed.) : Personality and the Behavior Disorders, 945.
MAC CURDY : Psychology of Emotion, 1927.
MC DOUGALL : An Introduction to Social Psychology, 931.
MUNN : Fundamentals of Human Adjustment, 961.
NEWCOMB : Social Psychology 952.
THOULESS : General and Social Psychology.
TOLMAN : Purposive Behavior in Animals and Men.
YOUNG : Motivation of Behavior, 936.
ZANGWILL : An Introduction to Modern Psychology, 931.

البابُ الثالثُ

العمليات العقلية

الفصل الاول : الانتباه والادراك

» الثاني : التعلم

» الثالث : التعلم والتعليم

» الرابع : التذكر والتسيان

» الخامس : التفكير

» السادس : الاستدلال والابتكار

الفصل الأول

الانتباه والادراك الحسى

١ - تمهيد

ان تعامل الانسان الدائم مع بيئته وتفاعله معها يتطلب منه أولا وبالضرورة أن يعرف هذه البيئة حتى يتسنى له التكيف لها واستغلالها وحماية نفسه من أخطارها واشتراكه في أوجه نشاطها . والشرط الأول لهذه المعرفة هو أن ينتبه الى ما يهمه من هذه البيئة وأن يدركه بحواسه كى يستطيع أن يؤثر فيها أن يسيطر عليها بعقله وعضلاته . فالانتباه والادراك الحسى هما الخطوة الأولى فى اتصال الفرد ببيئته وتكيفه لها .

بل هما الأساس الذى تقوم عليه سائر العمليات العقلية الأخرى فلولاها ما استطاع الفرد أن يعي شيئا ، أو أن يتذكر أو يتخيل شيئا ، أو أن يتعلم شيئا ، أو أن يفكر فيه . فلكى نتعلم شيئا أو نفكر فيه يجب أن ننتبه اليه وأن ندركه .

وللادراك بوجه خاص صلة وثيقة بسلوكنا ، فنحن نستجيب للبيئة لا كما هى عليه فى الواقع بل كما ندركها ، أى أن سلوكنا يتوقف على كيفية ادراكنا ما يحيط بنا من أشياء وأشخاص ونظم اجتماعية . من ذلك أن الطفل الصغير لا يخاف من كثير مما نخافه نحن الكبار ولا يغضب لكثير مما يغضبنا نحن الكبار ولا يهتم لكثير مما نهتم به وذلك لاختلاف أدراكه عن ادراكنا .

وللانتباه والادراك علاقة متينة أيضا بشخصية الفرد وتوافق الاجتماعى . فالعجز عن الانتباه وعن ادراك ما يرغب فيه الناس ، وما يشعرون به حيالنا وعن أثر سلوكنا فيهم وسلوكهم فينا ، مدعاة لسوء الفهم والتفاهم بيننا وبينهم وسبيل الى سوء التوافق الاجتماعى . وحسبنا أن نشير الى أن اضطراب الانتباه واضطراب الادراك الحسى من السمات المميزة والمشاركة بين المصابين بأمراض عقلية على اختلاف أنواعها وشذتها .

الانتباه والادراك

لقد جمعنا بين دراسة الانتباه والادراك لأنهما عمليتان متلازمتان في العادة . فإذا كان الانتباه هو تركيز الشعور في شيء ، فالادراك هو معرفة هذا الشيء . فالانتباه يسبق الادراك ويمهد له أى أنه يهيئ الفرد للادراك أو كأن الانتباه يرتاد ويتحسس ، بينما الادراك يكتشف ويعرف ، فأن انتبه الى هذا الصوت المفاجيء فأدرك أنه صوت باب يقفل ، أو أنتبه الى شخص قادم يلبس منظارا فأدرك أنه ليس صديقى الذى انتظره ، غير أن الانتباه قد لا يعقبه ادراك أحيانا فقد ننظر لكننا نعجز عن الرؤية ، أو ننصت لكننا نعجز عن سماع ما نتوقع سماعه .

وثمة فارق هام بين الانتباه والادراك . فقد ينتبه جمع من الناس الى موقف واحد ، كسماع خطيب أو مشاهدة مسرحية ، لكن يختلف ادراك كل منهم له عن الآخر اختلافا كبيرا ، وذلك لاختلاف ثقافتهم وخبراتهم السابقة ووجهات نظرهم وذكاؤهم .

٢ - الانتباه

الانتباه اختيار وتركيز

يزخر العلم الخارجى بأشتات من المنبهات الحسية المختلفة - البصرية والسمعية واللمسية والشمية والذوقية وغيرها ، كما أن جسم الانسان نفسه مصدر لكثير من المنبهات الصادرة من أحشائه وعضلاته ومفاصله ، كذلك يزخر الذهن بسيل من الحواطر والأفكار ، لكن الفرد لا ينتبه الى جميع هذه المنبهات التى تنوشه من كل جانب وفى كل لحظة ، بل يختار منها ما يهمه معرفته أو عمله أو التفكير فيه وما يستجيب لحاجاته وحالانه النفسية الوقتية والدائمة . وكما أنه يختار بعض الموضوعات ويركز شعوره فيه فهو يتجاهل ما عداه ولا يهتم له . وتسمى عملية الاختيار هذه بالانتباه .

ويتضمن الاختيار فى العادة استعداد الفرد وتهيأه لملاحظة شيء دون آخر أو التفكير فى شيء دون آخر . فإذا قلت لآخر « انتبه » فانت تطلب اليه أن يستعد لادراك ما ستقول أو تعمل . والرياضى قبيل البدء فى السابق يكون مستعدا لسماع صوت الصفارة وللانطلاق على الفور . فالانتباه اذن اختيار و « تهيؤ ذهنى » set . أو هو توجيه الشعور وتركيزه فى شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه .

والانسان حين يكون منتبها الى شىء - كان يكون منهمكا فى قراءة موضوع مهم أو التفكير فى مسألة عويصة - فهو لا يشعر بما حواله من الناس والأشياء الا شعورا غامضا . فى هذه الحالة يقال ان موضوع انتباهه يحتل « بؤرة » شعوره . أما ما عداه فيكون فى « هامش » شعوره أو « حاشيته » . فالضوضاء التى يعج بها الشارع والأشخاص الذين يروحون ويجيئون من حوله ودرجة حرارة الجو وضغط الملابس على جسمه . . كل هذه تكون فى هامش الشعور ، بل ان فوقة الانفجار أو طرقة عنيفة من باب لا يكاد يسمعا من كان منهمكا فى عمل أو مستسلما لأحلام اليقظة .

٣ - أنواع الانتباه

يقسم الانتباه من ناحية مثيراته أقساما ثلاثة :

١ - **الانتباه القسرى** : فيه يتجه الانتباه الى المثير رغم ارادة الفرد كالانتباه الى طلقة مسدس أو ضوء خاطف أو صدمة كهربية عنيفة أو ألم واخر مفاجيء فى بعض أجزاء الجسم . هنا يفرض المثير نفسه فرضا فيرغمنا على اختياره دون غيره من المثيرات .

٢ - **الانتباه التلقائى** : هو انتباه الفرد الى شىء يهتم به ويميل اليه . وهو انتباه لا يبذل الفرد فى سبيله جهدا ، بل يمضى سهلا طيعا .

٣ - **الانتباه الارادى** : هو الانتباه الذى يقتضى من المنتبه بذل جهد قد يكون كبيرا كانتباهه الى محاضرة أو الى حديث جاف أو ممل أو يدعو الى الضجر . فى هذه الحال يشعر الفرد بما يبذله من جهد فى حمل نفسه على الانتباه . وهو جهد ينبج عن محاولة الفرد التغلب على مايعتريه من سأم أو شرود ذهن اذ لابد له أن ينتبه بحكم الحاجة أو الضرورة أو التأدب ويتوقف مقدار الجهد المبذول على شدة الدافع الى الانتباه وعلى وضوح الهدف من الانتباه . هذا النوع من الانتباه لا يقدر عليه الأطفال فى العادة اذ ليس لديهم من قوة الارادة والصبر والقدرة على بذل الجهد واحتمال المشقة الوقتية فى سبيل هدف أبعد ما يمكنهم منه ، لذا يجب أن تكون الدروس التى تقدم اليهم قصيرة شائقة أو مزوجة بروح اللعب .

عوامل اختيار المثيرات

ونتساءل الآن عن العوامل التي تجعل بعض المنبهات والمواقف تجذب انتباهنا دون غيرها من المنبهات والمواقف ، أى عن العوامل التي نهيمن على اختيار المنبهات . هناك منبهات خاصة تفرض نفسها علينا فرضاً بحكم خصائصها فتجذب انتباهنا إليها ، كالرعد القاصف أو البرق الخاطف . . . غير أن انتباهنا لحسن الحظ ليس ألعوبة فى يد هذه المنبهات ، فبناك عوامل داخلية ذاتية تعارض أثرها أو تخفف من قوتها كما سنرى .

٤ - عوامل الانتباه الخارجية

أجريت بحوث تجريبية كثيرة فى هذا الميدان كانت لها قيمة كبيرة فى الاعلان عن السلع التجارية وغيرها . فكل اعلان يجذب الانتباه ويحتفظ به مدة من الزمن اعلان ناجح . فمن عوامل الانتباه الخارجية :

شدة المنبه : فالأصوات الزاهية والأصوات العالية والروائح النفاذة تجذب للانتباه من الأصوات الخافتة والأصوات الضعيفة والروائح المعتدلة . غير أن المنبه قد يكون شديداً ولا يجذب الانتباه وذلك لتدخل عوامل أخرى أكثر وزناً فى جذب الانتباه من الشدة كأن يكون الفرد مستغرقاً فى عمل يهيم به .

تكرار المنبه : فلو صاح أحد « النجدة » مرة واحدة فقد لا يجذب صياحه انتباه الآخرين ، أما ان كرر هذه الاستغاثة عدة مرات كان ذلك ادعى الى جذب الانتباه . . . على أن التكرار ان استمر رتيباً وعلى وتيرة واحدة فقد قدرته على استرعاء الانتباه . وهذا ما يلاحظه المعلنون ان يلجئون الى التنوع المستمر فى اعلاناتهم . وصوت المدرس ان كان رتيباً أدى الى اغفاء التلاميذ .

تغير المنبه : عامل قوى فى جذب الانتباه . فنحن قد لا نشعر بدقات الساعة فى الحجرة لكنها ان توقعت عن الدق فجأة اتجه انتباهنا إليها . كذلك الحال أثناء قيادة السيارة فأى تغير فى صوت الماكينة يلفت نظر السائق . فانقطاع المنبه أو تغيره فى الشدة أو الحجم أو النوع أو الموضوع له أثر فى جذب الانتباه . وكلما كان التغير فجائياً زاد أثره .

التباين : contrast كل شئ يختلف اختلافاً كبيراً عما يوجد فى محيطه من المرجح أن يجذب الانتباه إليه . فنقطة حمراء تبرز فى مجال انتباهنا ان كانت وسط نقط سوداء ، كذلك وجود امرأة بين عدد من الرجال

ويمكن اعتبار تغير المنبه نوعا من التباين . والتباين عامل يبدو في الاعلانات الجيدة . فالاعلان غير الجيد يحتوى على كثير من التفاصيل التي تزحمه فلا يلاحظ منها بوضوح الا جزء قليل . وخير منه الاعلان الذى تحيط به هوامش ومساحات بحيث يبرز وسطها بفضل التباين . وقد وجد أن الاعلان الذى يستغرق ربع صفحة اذا نشر على نصف صفحة وكانت حدوده واضحة زادت قيمته فى جذب الانتباه بمقدار ٣٠٪ فى المتوسط .

حركة المنبه : الحركة نوع من التغير . فمن المعروف أن الاعلانات الكهربائية المتحركة أجذب للانتباه من الاعلانات الثابتة . والملاحظ أن بعض الحيوانات تحرك ذيولها أثناء القتال كما لو كانت تريد تشتيت انتباه العدو ، وأن حيوانات أخرى يصيبها الشلل ان فاجأها العدو وقد يكون فى ذلك نجاتها . وكثيرا ما يلجأ « الحواة » الى هذا العامل لخداع النظارة . فالحاوى يعمل على تركيز انتباههم فى حركة يبدو أنها مهمة فى اللعبة لكنها فى الواقع حركة عرضية ، وبينما هم يلاحظون يده اليمنى تكون يده اليسرى قد أتمت اللعبة .

موضع المنبه : وجد أن القارئ العادى أميل الى الانتباه الى النصف الأعلى من صفحات الجريدة التى يقرأها منه الى الانتباه الى النصف الأسفل وكذلك الى النصف الأيسر منه الى النصف الايمن - هذا فى الجرائد الأجنبية .

٥ - عوامل الانتباه الداخلية

هناك عوامل داخلية مختلفة ، مؤقتة ودائمة ، تهيب الفرد للانتباه الى موضوعات خاصة دون غيرها . فمن العوامل المؤقتة :

الحاجات العضوية : فالجائع ان كان سائرا فى الطريق استرعت انتباهه الأطعمة وروائحها بوجه خاص .

التهيؤ الذهني الراهن Mental set : فاذا كنت تريد شراء سلعة معينة كانت أول شيء تراه فى المحل الذى تدخله . كذلك ترى الممرضة حساسة لنداء المريض ، والطبيب لجرس التلفون ليلا . والأم النائمة الى جوار طفلها قد لا يوقظها صوت الرعد ، لكنها تكون شديدة الحس لكل حركة أو صوت يصدر من الطفل .

ومن العوامل الدائمة الدوافع الهامة والميول المكتسبة التى تعتبر تهيؤا ذهنيا دائما للتأثر ببعض المنبهات والاستجابة لها :

النوافع الهامة : فلدى الانسان تهيؤ ذهني موصول للانتباه الى المواقف التي تنذر بالخطر أو الألم . كما أن دافع الاستطلاع يجعله في حالة تأهب مستمر للانتباه الى الأشياء الجديدة أو غير المألوفة . ثم ان اهتمام المرء بما يقوله الناس ويفعلونه وبأداء واجباته نحوهم يجعله في حالة استعداد مستمر لأداء هذه الواجبات : تحيتهم عند لقائهم ، وملاحظة آداب الطريق ، والاصفاء اليهم حين يتحدثون .

الميول المكتسبة : يبدو أثرها في اختلاف النواحي التي ينتبه اليها عدد من الناس حيال موقف واحد : في اختلاف الأشياء التي ينتبه اليها رجل وزوجته وطفله وهم يسرون في الطريق ، أو فيما ينتبه اليه قاض ومدرس وطبيب وهم يشهدون مسرحية أو يشاهدون منظرا طبيعيا ، أو فيما يلتفت اليه عالم نبات وحيولوجي وسيكولوجي يزورون حديقة الحيوان . أما أولهم فتلفت نظره غالبا وبوجه خاص الزهور والنباتات ، وأما الثاني فينتبه بوجه خاص الى ما قد يوجد بالحديقة من أحجار وصخور وأما الثالث فيجذبه سلوك الحيوانات داخل الأقفاص ، أو بالأحرى سلوك من يتفرجون عليها خارج الأقفاص !

٦ - حصر الانتباه

لا يثبت الانتباه على شيء واحد الا لحظة وجيزة من الزمن . وما عليك الا أن تلاحظ عيني شخص يستطلع منظرا طبيعيا أو لوحة فنية ، لترى أنهما تنتقلان من نقطة الى أخرى كل ثانية أو ثانيتين . وحتى اذا كانت العينان مثبتتين على موضوع خارجي خاص ، لم يلبث الانتباه أن ينتقل منه الى فكرة أو خاطر في ذهن الفرد . ثم حاول أن تنتبه الى دقائق تلك الساعة التي يأتيك صوتها من بعيد . . . فأنت تجد أنك تسمع دقائقها لحظة ثم ينقطع الصوت ، ثم تعود تسمعه وهكذا .

ومع هذا فمن الممكن أن يحصر الشخص انتباهه ان كان ينتبه الى موضوع يثير في نفسه ذكريات وأفكارا كثيرة ، أو كان يعزف عنه الكثير ، أو كان الموضوع متغيرا أو متحركا أو مركبا . في هذه الأحوال يتسنى للمرء حصر انتباهه لمدة طويلة اذ ينتقل بانتباهه من جانب الى آخر من جوانب الموضوع ، أو بتقليب الموضوع على وجوهه الكثيرة فالمختص في موضوع يستطيع أن يحصر انتباهه فيه مدة طويلة . فكان الانتباه المستمر الموصول ليس انتباها جامدا لا حراك فيه ، بل انتباه متحرك يتغير بسرعة ولكن في دائرة اهتمام واحد ، لا يحيد عنها ولا يستسلم للمشتتات .

أما الذين يشكون من ضعف القدرة على الانتباه - سواء كانوا من التلاميذ أو غيرهم - فليست مشكلتهم العجز عن الانتباه بصورة مطلقة ، بل الانتباه الى أشياء أخرى أحب الى نفوسهم من تلك التي يجب عليهم الانتباه اليها . ولا شيء يعين على حصر الانتباه الى موضوع معين مثل الميل اليه والاهتمام به والتحمس له . لذلك نرى التلميذ لا يقدر على الانتباه الى مادة جديدة أو جافة ، حتى اذا ما تقدم فيها وبدأ يميل اليها ، زاد انتباهه حتى اذا ما تقدم فيها وبدأ يميل اليها ، زاد انتباهه اليها . فكان الانتباه والاهتمام جانبان لشيء واحد . وفي هذا يقول أحد علماء النفس : الاهتمام انتباه كامن ، والانتباه اهتمام ناشط .

ومن ثم يتعين على المدرس أو الخطيب الذي يريد الإبقاء على انتباه سامعيه أن يثير اهتمامهم أول الأمر بالموضوع ثم يمضي في عرضه لكن دون استطراد كبير . فالاستطراد غالبا ما يكون مدعاة الى حيود الانتباه عن موضوعه الأصلي . وحتى ان كان لذيذا شائقا في ذاته ، أو وسيلة من وسائل الإيضاح الا أنه يشغل السامعين عن الموضوع الرئيسي ، فإذا بهم قد خرجوا من الدرس أو المحاضرة وهم يتذكرون الأمثال الإيضاحية ولا يذكرون شيئا عن النواحي والنقط التي كان الاستطراد يرمي الى إيضاها .

وتتوقف القدرة على حصر الانتباه على عوامل عدة منها الوراثة والسن والخبرة والاهتمام والتعود ، وعوامل جسمية ونفسية سنعرضها بعد قليل .

٧ - مشتتات الانتباه

يشكو بعض الناس من شرود انتباههم ، بقدر قليل أو كبير ، أثناء العمل أو الحديث أو القراءة أو مذاكرة الدروس ان كانوا طلابا . فهم يعجزون عن التركيز الا لبضع دقائق ثم ينصرف انتباههم الى شيء آخر ، كما يجدون صعوبة في تركيز انتباههم من جديد . وكلما جاهدوا في علاج ذلك لم يجدهم المجهود شيئا . وغنى عن البيان ما يسببه شرود الذهن ان أصبح عادة مستعصية من عواقب وخيمة . ويذكر كثير من الطلاب أنه كان العامل الرئيسي في تخلفهم وتعثرهم مرة بعد أخرى ، هذا فضلا عما تسببه هذه العادة من شعور صاحبها بالنقص والعجز عن اصلاح نفسه بل وسخطه أو نفوره من نفسه .

ويرجع العجز عن الانتباه - الانتباه الإرادى بطبيعة الحال - الى عدة عوامل بعضها يرجع الى الفرد نفسه وهذه عوامل جسمية ونفسية وبعضها الى عوامل خارجية ، طبيعية او اجتماعية .

العوامل الجسمية :

قد يرجع شرود الانتباه الى التعب والارهاق الجسمى وعدم النوم والاستجمام بقدر كاف أو عدم الانتظام فى تناول وجبات الطعام ، أو سوء التغذية أو اضطراب افراز الغدد الصم . هذه العوامل من شأنها أن تنقص حيوية الفرد وأن تضعف قدرته على المقاومة بما يشتمل انتباهه . وقد لوحظ أن اضطراب الجهازين الهضمى والتنفسى مسئول بوجه خاص عن كثير من حالات الشرود لدى الأطفال . فقد أدى علاج هذه الاضطرابات - كاستئصال لوزتين ملتهبتين أو تطهير الأمعاء من الديدان - الى تحسن ملحوظ فى قدرتهم على التركيز .

العوامل النفسية :

كثيرا ما يرجع تشتت الانتباه الى عوامل نفسية كعدم ميل الطالب الى المادة وبالتالي عدم اهتمامه بها ، أو انشغال فكره واغرامه الشديد بأمر آخرى رياضية أو اجتماعية أو عائلية ، أو اسرافه فى التأمل الذاتى واجترار المتاعب والآلام ، أو لأنه يشكو لأمر ما من مشاعر أليمة بالنقص أو الذنب أو القلق أو الاضطهاد . . وهنا يجب التمييز بين شرود الذهن حيال مادة دراسية معينة أو موضوع معين وبين الشرود العام مهما اختلف موضوع الانتباه . ذلك أن الشرود القسرى الموصول كثيرا ما يكون نتيجة لافكار وسواسية تسيطر على الفرد وتفرض نفسها عليه فرضا فلا يستطيع أن يتخلص منها بالإرادة وبذل الجهد مهما حاول ، كأن تستحوذ عليه فكرة فحواها أن الناس تضطهده أو أنه مصاب بمرض معين . أو أنه مذهب آثم ، أو أن الفتيات ينفرن منه ولا يحببن الحديث معه . . . فى هذه الحال يكون شرود الذهن عرضا لاضطراب نفسى ، ويكون علاجه على يد خبير نفسى . أما بذل الجهد للخلاص من هذا العرض فلا يجدى شيئا لأنه يجعل الفرد يركز على الجهد لا على العمل ، وفى هذا ما يصرفه عن العمل نفسه .

العوامل الاجتماعية :

قد يرجع الشرود الى عوامل اجتماعية كالمشكلات غير المحسومة ، أو نزاع مستمر بين الوالدين ، أو عسر يجده الفرد في صلاته الاجتماعية ، أو صعوبات مالية ، أو متاعب عائلية مختلفة . لذا لا يلبث الفرد أن يلتجئ الى أحلام اليقظة يجد فيها مهربا من هذا الواقع المؤلم . . . ويلاحظ أن الأثر النفسى لهذه العوامل الاجتماعية يختلف باختلاف قدرة النائم على الاحتمال والصمود . فمنهم من يكون أثرها فيهم كأثر الكوارث والصدمات العنيفة .

العوامل الفيزيائية :

من هذه العوامل عدم كفاية الاضاءة أو سوء توزيعها بحيث تحدث الجهر « الزغلة » ، ومنها سوء التهوية وارتفاع درجة الحرارة والرطوبة ، ومنها الضوضاء . وهنا تجدر الإشارة الى ما يصرح به بعض الناس والطلاب من أن انتاجهم يزداد فى الضوضاء عنه فى مكان هادئ . . . وهذا موضوع كان ماثرا لكثير من التجارب فى علم النفس . وقد أسفرت هذه التجارب على أن تأثير الضوضاء من حيث هى عامل مزعج مشتت للانتباه يتوقف على : ١ - نوع الضوضاء و ٢ - نوع العمل و ٣ - وجهة نظر الفرد الى الضوضاء .

فالضوضاء الموصولة أثرها دون أثر الضوضاء المتقطعة أو غير المألوفة ، أى أن الضوضاء المتواصلة التى تصدر عن جماعة يكتبون على الآلة الكاتبة ليس لها من الأثر المشتت ما للضوضاء التى تصدر عن أبواب السيارات فى الطريق أو عن أشخاص يدخلون الحجرة بين آن وآخر ويطرقون وراءهم الأبواب أو عن أشخاص يرفعون أصواتهم بالكلام بين حين وآخر .

كما دلت التجارب أيضا على أن الأعمال العقلية بوجه عام تتأثر بالضوضاء أكثر مما تتأثر بها الأعمال الحركية البسيطة .

وقد أسفرت التجارب أيضا عن أن تأثير الضوضاء فى الفرد يتوقف على وجهة نظره اليها ودلالاتها عنده . فان كان يرى أنها شىء ضرورى لا بد منه ولا يمكن أن يتم العمل بدونها - كضوضاء آلات المصانع بالنسبة للعمال - لم تكن مصدر ازعاج كبير له فى انتاجه . أما ان شعر العامل أن الضوضاء ترجع الى عدم اكتراث ادارة المصنع براحتة ، كانت مصدر ازعاج وتشتيت . . .

والخلاصة التي يمكن الخروج بها من مختلف هذه البحوث هي أن الإنسان يستطيع أن ينتج في الضوضاء قدر ما ينتج في الهدوء بشرط أن تكون دوافعه إلى العمل قوية وأن يبذل جهداً يزداد بزيادة الأثر المشتت للضوضاء . وبعبارة أخرى فالجهد الذي يبذله للتغلب على أثر الضوضاء يكون على حساب أعصابه . ولكل فرد حد للاحتمال وبذل الجهد أن تجاوزه سارع التعب إليه وزاد احتياجه وكثرت أخطاؤه في عمله وأصبح عاجزاً عن أقل الانتباه .

الادراك الحسي

١ - الاحساس والادراك

الاحساس Sensation

حين تفرع المنبهات الحسية حواسنا ينتقل أثر هذه التنبيهات عن طريق أعصاب خاصة - هي الأعصاب الموردة - إلى مراكز عصبية خاصة في المخ . وهناك تترجم هذه الآثار ، بطريقة لا تزال لغزاً من ألغاز العلم ، إلى حالات شعورية نوعية بسيطة هي ما تعرف بالاحساسات . فالاحساس هو الأثر النفسي الذي ينشأ مباشرة من انفعال حاسة أو عضو حاس وتأثر مراكز الحس في الدماغ ، كالأحاساس بالألوان والأصوات والروائح والمذاقات والحرارة والبرودة والضغط وتنقسم الاحساسات بوجه عام أقساماً ثلاثة :

١ - احساسات خارجية المصدر هي الاحساسات البصرية والسمعية والجلدية (١) والشمية والذوقية .

٢ - احساسات حشوية تنشأ من المعدة والأمعاء والرئة والقلب والكليتين وغيرها من الأحشاء ، كالأحاساس بالجوع والعطش أو غثيان النفس أو انقباضها .

٣ - احساسات عضلية أو حركية تنشأ من تأثر أعضاء خاصة في العضلات والأوتار والمفاصل . وهي تزودنا بمعلومات عن ثقل الأشياء

(١) تتألف الحساسية الجلدية من أربعة احساسات رئيسية : الاحساس باللمس والضغط ، والاحساس بالألم ، والاحساس بالبرودة ، والاحساس بالسخونة

وضغطها وعن وضع أطرافنا وحركاتها - سرعتها واتجاهها ومدى تحركها - وعن وضع الجسم وتوازنه ، وعن مدى ما نبذله من جهد وما نلقاه من مقاومة ونحن نحرك الأشياء أو نرفعها أو ندفعها .

Perception

الادراك الحسى

لو اقتصر موقفنا من العالم الخارجى عند هذا الحد من الحس والشعور الخام لم يكن نصيبنا من هذا العالم الا مجموعة منطسنة متداخلة متزاحمة من احساسات غفل : بصرية وسمعية وجلدية وشمية وغيرها ، ولما استطلعنا أن نكيف أنفسنا للبيئة التى نعيش فيها . فلو أننا قابلت فى الطريق نمرا فلم يصبنى من مروره الا بضع ألوان جذابة وأصوات ورائحة ما كنت أحفل به أو أحرك ساكنا ، لكننى أدركه حيوانا ذا صفات تنطوى على معنى خطير ، ومن ثم أسلك نحوه السلوك اللائق به . ولو أننا قابلت عند مفترق الطريق وأنا أسوق سيارة ضوءا أحمر فلم أحس حياله الا باحساس بصرى كان المرجح أن ارتطم بسيارتى ، لكننى أدركه فى الواقع رمزا يفيد معنى هو التوقف عن السير ، ولو أننا نظرت الى هذه الصفحة المكتوبة فلم أحس حيالها الا باحساسات بصرية ما خرجت من النظر إليها بشيء ، لكننى أدرك فيما أراه منها رموزا تفيد معانى مختلفة .

الواقع أن الانسان يكاد يستحيل عليه أن يحس احساسا خالصا لأنه لا يلبث أن يضيف اليه شيئا من عنده يجعل له « معنى » خاصا . وبعبارة أخرى فنحن لا نرى أو نسمع منبهات حسية بصرية أو سمعية بل نرى أشياء واحداثا ومناظر ونسمع أصوات أناس أو حيوانات . ولا نشم مجرد رائحة بل ندرك أنها رائحة ورد أو زهر البرتقال . وغنى عن البيان أن المنبهات تختلف عن « الأشياء » اختلافا كليا . فحين أرى شجرة فى الأفق ، فالذى يحدث هو أن الضوء المنعكس من الشجرة يقرع عيني ، وليس أن الشجرة تاتى الى فتقرع عيني . وحين أسمع أزيزا تزداد شدته أدرك أنه طائرة قادمة ، والطائرة ليست بالازيز .

فالادراك الحسى هو عملية تأويل الاحساسات تأويلا يزودنا بمعلومات عما فى عالمنا الخارجى من أشياء . أو هو العملية التى تتم بها معرفتنا ما حولنا من أشياء ، عن طريق الحواس ، كأن أدرك أن هذا الشخص المائل أمامى صديق لى ، وأن هذا الحيوان الذى أراه حمار ، وأن هذا الصوت الذى أسمعه صوت سيارة مقبلة أو مدبرة ، وأن هذه الرائحة التى أشمها رائحة سمك يقل ، وكأن أدرك أن هذا التعبير الذى ألمحه على وجه شخص هو

تعبير الغضب ، وأن هذه التفاحة أكبر من تلك ، أو أن جلدي قد لوحته الشمس - وجسم الانسان جزء من عالمه الخارجى - أو أن عضلة معينة فى ساقى فى حالة تشنج .

ولعله لم يفتنا أننا نستخدم كلمة « الأشياء » بمفهوم واسع شامل لا يقتصر على ما ندركه من مجسمات ومسطحات ومسافات ، بل يشمل أيضا ما ندركه من أحداث كشروق الشمس أو اصطدام سيارة أو انتشار وباء ، كما يشمل ما ندركه من صفات كعلامات الحزن على وجه شخص ، كذلك ما ندركه من علاقات كأن ندرك أن هذا الخط أطول أو أقصر من ذلك ، هذا الى ما ندركه من رموز كما ندرك أن النور الأحمر رمز للتوقف عن السير .

ماذا ندرك ؟

يتلخص ما ندركه فى : (١) أشياء متميزة منفصل بعضها عن بعض (٢) وهى أشياء تنطوى على دلالة ومعنى . فلو ألقينا نظرة من النافذة لرأينا على الفور بيوتا وأشخاصا وعربات متميزة لا يتداخل بعضها فى بعض ولم نر مجموعات متراكبة من رقع ملونة . وهذه اللوحة الفنية التى أنظر إليها ليست مجرد مجموعات من أشعة وموجات ضوئية ذات ذبذبات مختلفة ، بل وحدة مستقلة منفصلة عما حوالها من أشياء ، ولها معنى خاص . . كذلك الحال فى صوت الاستغاثة الذى أسمعه من مسكن جازى . فهو ليس مجرد موجات صوتية تفرع أذنى ، بل انه صوت متميز يبرز فى مجال ادراكى على ما أسمعه من أصوات أخرى ، كما أنه ينطوى على معنى خاص .

كيف ندرك ؟

والآن يبدو لنا أن نتساءل : كيف يتم هذا التحول المذهل من أشعة وموجات ودقائق شاردة تسبح فى العالم الخارجى الى ادراك وحدات منفصلة محددة - أو « صيغ » كما تسمى اصطلاحا - ذات دلالة ومعنى ؟

لقد كان علم النفس الترابطى القديم يرى أن الأشياء تبرز فى مجال ادراكنا نتيجة نشاط عقلى يربط بين احساسات منفصلة مختلفة ، ومن هذا الترابط تتألف الأشياء التى ندركها كما يتألف الحائط من قوالب مترابطة من الطوب . وبعبارة أخرى فالعالم الخارجى عالم فوضى وعما يقوم العقل

بتنظيمه • حتى اذا ظهرت مدرسة « الجشطت أو الصيغ » بينت أن العالم الذى يحيط بنا عالم يتألف من أشياء ومواد ووقائع منظمة وفق قوانين خاصة ، وبفعل عوامل خارجية موضوعية تشتق من طبيعة هذه الأشياء نفسها لا نتيجة نشاط عقلى • وتعرف هذه بقوانين « التنظيم الحسى » •

فيفضل هذه العوامل تنتظم المنبهات الحسية فى وحدات ، فى صيغ مستقلة ، تبرز فى مجال ادراكنا • ثم تأتى الخبرة اليومية والتعلم فتفرغ على هذه الصيغ معانى ودلالات • وعلى هذا تتلخص عملية الادراك فى خطوتين أو مرحلتين :

٢ - عملية التأويل

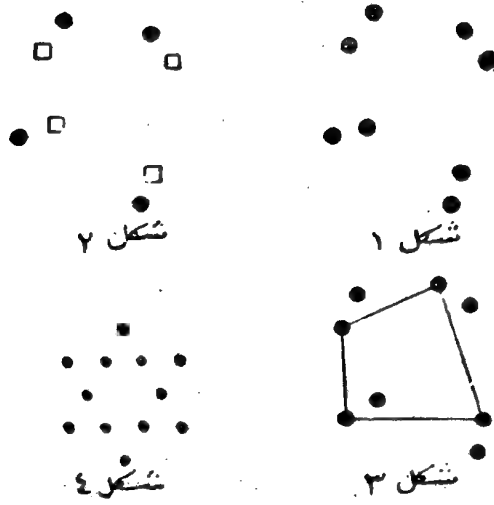
١ - التنظيم الحسى

٢ - قوانين التنظيم الحسى

هى القوانين التى تنتظم بمقتضاها التنبيهات الحسية فى وحدات مستقلة بارزة أى صيغ بفضل عوامل موضوعية من أهمها :

١ - عامل التقارب : فالتنبيهات الحسية المتقاربة فى المكان أو الزمان تبدو فى مجال ادراكنا وحدة مستقلة محددة وصيغة بارزة • ففى الشكل « ١ » لا ندرك كل نقطة على حدة ، بل ندرك كل زوج من النقاط صيغة • ولو حاولنا أن نؤلف صيغة من نقطة فى أحد الأزواج مع نقطة فى زوج آخر لصعب علينا ذلك • وقل مثل ذلك فى عدد من الدقات المتتالية، فانها تفرض نفسها على ادراكنا فرضا فى صورة وحدة وصيغة متماسكة • أما ان كانت الدقات متباعدة سمعناها فرادى لا على هيئة صيغة •

٢ - عامل التشابه : فالتنبيهات الحسية المتشابهة ، كالأشياء أو النقاط المتشابهة فى اللون أو الشكل أو الحجم أو السرعة أو الشدة أو اتجاه الحركة ••• ندركها صيغا مستقلة «أنظر شكل ٢» • وسلسلة من النغمات العالية يدعو بعضها بعضا فى مجال الادراك ، كذلك النغمات المنخفضة أو التى تعزف بآلة واحدة ، كذلك الألفاظ التى تصدر عن شخص واحد ، فهى تنزع الى الائتلاف والتفرد والبروز فى مجال الادراك وسط الضوضاء والجلبة لأنها متشابهة من حيث مصدرها •



٣ - عامل الاتصال : فالنقط التي تصل بينها خطوط مستقيمة أو غير مستقيمة تدرك صيغة «شكل ٣» . كذلك الحال في سلسلة من النغمات الصاعدة أو الهابطة .

٤ - عامل الشمول : فشكل «٤» يميل بنا الى أن ندركه نجمة لا شكلين سداسيين أو مثلثين متداخلين ، لأن النجمة باحتوائها وشمولها جميع العناصر . صحيح أن هذين الشكلين يفرضان نفسيهما على الناظر بين حين وآخر ، لكنهما لا يضاحيان في قوتها وبروزهما شكل النجمة .

٥ - عامل التماثل : فالتنبهات المتماثلة تمتاز على غيرها من التنبهات فتبرز صيغا .

٦ - عامل الإغلاق : من الملاحظ أن التنبهات والأشكال الناقصة تميل الى الاكتمال في ادراكنا . فنحن نرى الدائرة التي بتر جزء منها دائرة كاملة ، ونستطيع أن ندرك وجه شخص معين من عدة خطوط بسيطة مرسومة . ومن «الشكل ٥» ندرك صورة حيوان مكتمل . كذلك الحال في التنبهات السمعية . فقد دلت تجارب على أن الناس حتى أدقهم سمعا لا يسمعون بالفعل الا ٧٥٪ من الأصوات في محادثاتهم العادية ، وهم يملئون الثغرات من ملابسات الحديث وموضوعه .

٣ - عملية التأويل

ينظر الطفل الصغير الى جهاز الراديو أو الى كتاب أو دولاب فيرى أشياء مجسمة لكنه لا يدركها . وهو يسمعنا نتحدث لكنه لا يدرك ما نقول فعليه أن يبدأ في تعلم أسماء الأشياء وخواصها وفوائدها واستعمالاتها ، عليه أن يتعلم معاني الألفاظ التي يسمعها ، ومعاني الكلمات التي يراها مكتوبة . عليه أن يتعرف أترابه وزوار المنزل وأقاربه ، عليه أن يتعلم أن الابتسامة علامة الرضا ، وأن العبوس علامة على السخط . وهو ينفق وقتا طويلا في ملاحظة الناس في المواقف المختلفة ، وما يتضمنه هذا السلوك من دلالات ومعنى . . . وهذا أساس ما يسمى « بالادراك الاجتماعي » : ادراك العلامات التي تفصح عن مشاعر الغير أو عواطفهم ومقاصدهم عن طريق ملامح مختصرة .

ولا شك أن بعض المعاني تكون فطرية غريزية عند الحيوانات الدنيا . فالطائر يستجيب بالغريزة ، أى دون تعلم سابق للمواد التي يبني بها عشه كما لو كان يعرفها ، لكن الانسان عليه أن يتعلم الغالبية العظمى من هذه المعاني .

أما نحن الكبار فنؤول على الفور ما يبرز في مجال ادراكنا من صيغ، ان كانت صيغا مألوفة لنا : فنحن نتطلع حوالينا ونؤول ما نراه . ونسمع الاصوات ونؤولها ، وتمر أيدينا على الأشياء فننتعرفها . فان كانت الصيغ غريبة أو جديدة أو معقدة ، عجزنا عن افراغ معنى عليها وتعرفها ، أو



شكل ٧

احتجنا الى شيء من الجهد والتحليل حتى يتضح لنا معناها . فطالب الطب المبتدئ حين ينظر في المجهر الى شريحة غير مألوفة له . . يرى رقعة سوداء أو ملونة ، لكنه لا يعرف ما اذا كانت نسيجا مصابا بالسرطان أو باليرقان . كذلك الانسان البدائي حين يرى كتابا أو ساعة لأول مرة . بل كذلك حالنا حين نرى شيئا مبهما غير محدود البناء (أنظر شكل ٧) . لقد قال أحدهم انه رسم حشرة ، وقال آخر انه رسم شمعدان ، وقال نالت انه صورة توأمين ملتصقين من الظهر ، وقال رابع انه انفجار قنبلة ذرية . فنحن حين نكون بصدد شيء مبهم غامض أو غريب مسرف في الغرابة . . ينفسح أمامنا المجال لنؤوله تأويلات شتى ، وهي تأويلات تتوقف على حالاتنا النفسية والمزاجية ، الدائمة والمؤقتة ، الشعورية واللاشعورية . فهذا الصوت الذى أسمعه من بعيد قد أحسبه صوت صديق يناديني ، وقد يحسبه غيرى صوت طفل يصيح أو مؤذن ينادى للصلاة ، وقد يدركه آخر صوت سيارة مسرعة تتوقف عن السير . وهذه الاشارة المبهمة التى تصدر من رئيس لمروسيه قد تؤول على أنها اشارة استخفاف أو ازدراء أو تحد أو عدوان . وقد أفاد علماء النفس من هذه الخاصة الادراكية فصاغوا على أساسها اختبارات تكشف عما لدى الفرد من ميول أو رغبات أو مخاوف أو توقعات شعورية ولا شعورية ، وأطلقوا عليها اسم « الاختبارات الاسقاطية » مما سنفضله عند دراسة موضوع الشخصية .

التنظيم يسبق التأويل عادة :

مما سبق يتضح لنا أن التنظيم الحسى سابق على التأويل بل قد يكون مستقلا عنه ، والدليل الحاسم على ذلك ما يشاهد لدى الأشخاص الذين يولدون مكفوفى البصر ثم يستردونه بعد ذلك فى سن العشرين مثلا بعد عملية جراحية . أیرون الأشياء كما يراها المبصرون ؟ كلا انهم يرون فقط أشياء بارزة فى مجال ادراكهم ، ووحدات منفصلة بعضها عن بعض، وعن الأرضيات التى تقوم وراءها ، لكنهم لا يتعرفونها ولا يعرفون معناها، فان كان أحدهم يستطيع ، قبل العملية ، أن يفرق بحاسة اللمس بين الكرة والمكعب ، فانه يرى ، بعد العملية انهما شيئان مختلفان لكنه لا يستطيع أن يتعرف كل واحد منهما على حدة الا بعد أن يتاح له أن يلمسهما بيديه ويراهما بعينه فى آن واحد . حتى أصدقاءه المقربين فهو لا يستطيع تعرفهم بالبصر وحده الا بعد أن يستعين على ذلك بالبصر واللمس أو البصر والشم فى آن واحد . وبعبارة أخرى لا بد أن يتعلم قبل أن يدرك .

أثر الخبرة والتعلم :

نحن نؤول الحاضر فى ضوء الماضى وخبراتنا السابقة . فهذا الصوت الذى أسمعه من بعيد أدركه بسيارة مقبلة أو مدبرة ، أو سيارة صديق لى ، أو سيارة تنتجها شركة معينة . وأنت لا ترى فى السماء ما يراه الفلكى ، ولا تدرك فى الساعة ما يدركه الساعاتى ، ولا تدرك تحت المجهر ما يدركه عالم الأحياء ، ولا تدرك فى اللحن الموسيقى ما يدركه الفنان . وهذه التفاحة التى أمامك ، تراها ولا تلمسها ، كيف أدركت ملمسها الناعم وطعمها الحلو ورائحتها الزكية ؟ بل كيف حكمت أنها كرية الشكل مع أن صورتها التى تنطبع على شبكية العين صورة مستوية ؟ عرفت هذا كله من خبراتك السابقة بالتفاح وسلوكك نحوه . فالأشياء المألوفة لدينا ندركها من « ملامح مختصرة » cues إذ تكفى لإدراكها سمة واحدة بسيطة منها .

من أجل هذا يختلف الناس فى إدراكهم للشيء الواحد اختلافا كبيرا ، وذلك لما بينهم من فوارق فى السن والخبرة والذكاء والثقافة والمعتقدات ووجهات النظر .

واليك تجربة تبين أثر الخبرة السابقة والتعلم فى الإدراك : نسقط على ستار معتم عددا من الحروف المضيئة ، ونقدر الزمن اللازم لقراءتها . ثم نؤلف من هذه الحروف نفسها كلمات مألوفة أو بضع جمل مألوفة ونسقطها مضيئة على الستار ، فنرى أن الزمن اللازم لقراءتها أقصر بكثير منه فى الحالة الأولى . فزمن العرض الذى يكفى لقراءة ٦ حروف منفصلة يكفى لقراءة ١٠ حروف مجتمعة فى مقاطع ، و ١٥ حرفا مجتمعة فى كلمات و ٣٠ حرفا مجتمعة فى جملة قصيرة . ذلك أننا لانقرأ حرفا بحرف ، بل نتعرف مجموعة من الحروف تتميز بتفضيل خاص أو سمة خاصة تكون بمثابة ستار تسقط عليه الذاكرة بطريقة لا شعورية بعض ما تختزنه

أثر الملابسات فى التأويل :

مما يسهم فى تأويل المدركات ما يحيط بالشيء المدرك من ملابسات وما يقوم بينه وبين غيره من علاقات . ذلك أن نفس الجزء يختلف معناه باختلاف الكل الذى يحتويه . فنفس الكلمة يختلف معناها باختلاف الجملة التى تحتويها . من ذلك أن الكلمات الآتية : « قدر » ، « دفع » ، « ملك » لا يمكن أن تفهم دلالاتها الا فى السياق الذى توجد فيه . والصرخة فى

ملعب كرة غير الصرخة في مستشفى ، ورسم الفم نفسه قد يبدو جميلا في صورة قبيحا في صورة أخرى ، والحركة الصحيحة في السباحة قد تكون نفسها معيبة في الرقص ، وقطع الشطرنج لا تعنى في ذاتها شيئا بل يتحدد معنى كل قطعه بعلاقاتها بالقطع الأخرى . ولو أنك قابلت في الطريق رجلا يصفع قفاه مرات متتالية لحسبته مجنونا ، لكنك لو عرفت أنه يحاول طرد حشرة تلح عليه ، أى لو عرفت الملايسات التي تحيط بسلوكه هذا ، لبدا لك سلوكه معقولا . . . فالتأويل يتوقف على الموقف الكلى الذى يوجد فيه الشيء لأن الجزء لا يمكن فهمه الا فى صلته بالكل الذى يضمه ويشتمل عليه .

الخلاصة :

من هذا نرى أن الادراك ليس عملية بسيطة بل عملية معقدة ، اذ تتدخل الذاكرة والمخيلة وادراك العلاقات فى تأويل ما ندرك .

ومنه يتضح أيضا أن الادراك ليس عملية سلبية تتلخص فى مجرد استقبال انطباعات حسية فكما أن وظيفة أعضاء الهضم لا تقتصر على مجرد استقبال الطعام بل تؤثر فيه وتمثله وتحيله أنسجة حية ، كذلك العقل يضيف ويحذف وينظم ويؤول مايتأثر به من انطباعات حسية .

فاذا كنا من دون الاحساس لا ندرك شيئا فنحن بالاحساس وحده لا ندرك شيئا . وهذا يعنى أن نشاط الحواس ليس كل شيء فى عملية الادراك .

وسنرى بعد قليل أن الادراك كالانتباه عملية انتقائية .

٤ - الادراك يسير من المجلد الى المفصل

لو ألقى الانسان بنظره على شخص أو على صورة أو منظر طبيعي ، لكان أول ما يراه من الشخص شكله العام ، ومن الصورة أو المنظر انطبعا عامما مجملا . فلو أطل النظر والتأمل أخذت تفاصيل الشخص أو المنظر تشب الى عينيه واحدة بعد أخرى . كذلك الحال حين يستمع الى لحن موسيقى أو حين يذوق شيئا مرا . ولو أنك دلفت الى مكان به جمع من الناس لاستطعت أن تشعر من فورك ان كانوا يرحبون بمقدمك أو لا يرحبون ، دون أن ترى أية علامة خاصة على فرد معين منهم . بل يستطيع بعض الرعاية أن يحسوا بنقص غمة فى القطيع دون أن يعدهو . فالنظرة الاجمالية

العامة ، والإدراك الإجمالي العام سابق على التحليل وتعرف الأجزاء : هذا هو السير الطبيعي لعملية الإدراك - من المجمال إلى المفصل ، ولا يبدو هذا غريبا لأن التحليل والتفصيل يقتضى بذل الجهد ، والإنسان يميل بطبعه إلى القصد فى الجهد .

ويبدو الإدراك الإجمالي على نحو يبهى ويروع عند الحيوان . فالعنكبوت يعرف الذبابة ويهجم عليها إن رآها تضطرب فى نسيجه . أما إن قدمناها له على طرف عصا ، لم يهتم بها ولم يهاجمها حتى إن كان جائعا . فإن ألحنا عليه هرب وولى الأدبار . ذلك أن الذبابة فى النسيج غير الذبابة على العصا . أنها تؤلف مع النسيج وحدة وكلا . فإن انفصلت عن هذه الوحدة لم يعد الحيوان يدركها فى ذاتها ، لم يعد لها معنى بذاتها . ولقد لاحظ أحد الباحثين أن طائرا عاد إلى عشه فلم يجد فرخه فيه ، بل ألفاه بعيدا عنه ، فسارغ إليه ، ولكنه أخذ يحطم رأسه ثم شرع يأكله . ذلك أن الفرخ يكون موضع الرعاية والعناية ما دام فى العش ، فإن انفصل عن العش أصبح فريسة . فالجزء - وهو الفرخ - لا معنى له إلا فى الكل الذى يحتويه ، فإن انفصل عنه اكتسب معنى آخر .

كذلك الطفل لا يحلل وليست به حاجة إلى التحليل . وقد أفاد رجال التعليم من هذه الظاهرة فى عرض الدروس وفى عمل الأفلام التعليمية وتدریس المواد فتبدأ الدروس أو الأفلام بفكرة عامة مجملة لما يراد عرضه . ومن هذه الفكرة تنفرد الأجزاء والتفاصيل تدريجيا . كما أفادوا منها : فى تعليم القراءة بالطريقة الكلية - وهى طريقة لها مزاياها وعيوبها - وتتلخص فى تعريف الطفل بالجملة أو الكلمة قبل تعليم الحروف منفصلة .

وقد أجريت تجارب عدة دلت على أن الإدراك عند الإنسان - خاصة الإدراك البصرى - يكون فى مبدئه اجماليا كليا . فالطالب الكبير ، فى عملية القراءة ، لا يقرأ حرفا بحرف أى لا تنتقل عينيه من حرف إلى حرف ، بل تنتقل فى قفزات تعقب كل قفزة وقفة ، ويتم الإدراك أثناء الوقفات (١) ، إذ يتعرف القارئ مجموعات معينة من الحروف يشغله

(١) دلت بحوث أجريت فى الخارج على أن أبطأ طلبة الجامعة يقرأ من ١٠٠ إلى ١١٥ كلمة فى الدقيقة ، غير أنه بالتدريب يستطيع قراءة ٦١٥ كلمة فى الدقيقة ، كما دلت على أن سرعة القراءة تتفاوت من ٤٦ إلى ١٠٠٠ كلمة فى الدقيقة وذلك باختلاف نوع المادة المقروءة . كما وجد أن هناك صلة وثيقة بين سرعة القراءة والفهم ، فكلما زاد زادت سرعة القراءة ، والعكس صحيح لأن الكلمات المفردة لا تفهم طريق السياق والجمل التى تحتويها .

ادراكها الاجمالى عن ادراك تفاصيلها . ولهذا السبب نفسه لا يدرك الانسان أحيانا الخطأ أو الحذف أو التغير فى الكلمات المقروءة خاصة ان كانت مألوفة لديه . وهذا ما يحدث فى تصحيح مسودات المطابع ، أو حين نقرأ كلمة (قسطنطينية) على أنها (قسطنطينية) .

٥ - الادراك والشخصية

ترأى لنا مما تقدم أن الادراك استجابة نفسية لمجموعة مركبة من التنبيهات الحسية مصدرها موضوعات العالم الخارجى ، كما أنها استجابة تصدر عن شخصية لها خبراتها وذاكراتها وميولها واتجاهاتها النفسية الشعورية واللا شعورية . فلا بد إذن أن يتوقف نوع هذه الاستجابة وموضوعها على عوامل خارجية وداخلية شتى . وهى عوامل :

١ - توجه الادراك وجهات معينة دون غيرها ، أى تحدد موضوع الادراك فتحملنى على أن اتجه بادراكى الى الطفل الذى يصرخ بدل أن أتجه به الى الطائرة التى تنز فى السماء . . . وتجعلنى أرى فى هذا الرجل الذى يسير فى الطريق رجلا عجوزا مسنأ ، فى حين يرى فيه آخرون رجلا له ملامح يهودية ، ويرى آخرون أن له وجه شرير ، وهذه العوامل هى التى يعينها عوامل الانتباه الخارجية والداخلية التى فصلناها فى مطلع هذا الفصل .

٢ - عوامل تكيف شكل المدرك الحسى ومعناه ، أى تؤثر فى تأويله وتؤدى الى تحريفه فترى الفرد يدرك الابتسامة سخرية لا تحية . هذه العوامل ذاتية أى ترجع الى شخصية الفرد ذاته . وقد شرحنا منذ قليل أحد هذه العوامل وهو أثر الخبرة السابقة فى الادراك . . . وهى ذاتية أخرى :

الحالة الجسمية للفرد : عرض أحد الباحثين عددا من الرسوم المبهمة وراء حاجز من الزجاج المصنفر غير الشفاف على فريقين من الافراد أحدهما فى حالة جوع والثانى فى حالة شبع . فرأى الفريق الأول فى هذه الرسوم شطائر وفواكه وأطعمة مختلفة ، وذلك على خلاف الفريق الثانى . وقديما قال أبو الطيب بما يشير الى أثر الحالة الجسمية فى افساد المدركات: ومن يك ذا فم مر مريض يجد مرا به الماء الزلالا

الحالة المزاجية : كلف أحد الباحثين بضعة أشخاص وصف صورة معينة وهم فى حالات مزاجية مختلفة من الرضا والتزمت والقلق . فما

اصوره فتمثل أربعة من التلاميذ يجلسون في الشمس ، يكتبون ويستمعون الى المدياح . فجاءت الأوصاف مختلفة اختلاف الحالات المزاجية لأصحابها . قال أحدهم وهو في حالة الرضا : ان التلاميذ في حالة استجمام تام . يستمعون الموسيقى ولا يفكرون في شيء البتة . وقال وهو في حالة التزمت : انهم يحاولون المذاكرة عبثا ، وها هو أحدهم قد أتلّف بنظائونه المكوى بجلسته المهملة . ثم قال وهو في حالة القلق : انهم يستمعون الى مباراة في كرة القدم ، ويبدو أنها مباراة حامية . ويظهر على أحدهم أن فريقه خسر المباراة ...

وفي حالات الانفعال يشوه الإدراك وتزداد ميوعته . فالمنفعل يرى من عيوب خصمه مالا يراه في حالة هدوئه . والزوج الغيران يؤول كل حدث برى أو يلا فاسدا .

التهيؤ النفسى : نحن نرى ونسمع ما نتوقع أن نراه وأن نسمعه . فلو كنت تنتظر صديقا في مفترق الطريق رأيته في مئات القادمين من المارة ، ولو عزمت على الاستيقاظ في ساعة معينة سهل عليك سماع الساعة الرنانة . والأم المنشغلة عن طفلها في حجرة أخرى تحسب به يصيح كلما سمعت صوتا من الخارج . ومن يخاف العفاريث فانه يراها . ومن المعروف أن بعض الفلكيين يرون قنوات في المريخ ولا يراها آخرون ... كل يرى ما يتوقعه .

العواطف والانحيازات : لا يخفى ما لعواطفنا من أثر عميق في تشويه ما ندركه حتى قيل « حيك الشيء يعمي ويصم » . ولقد قال الشاعر :

وعين الرضا عن كل عيب كليله ولكن عين السخط تبدى المساويا

أثر الكبت : الكبت يفسد ادراكنا للواقع ولأنفسنا فهو يجعلنا نعمى عن عيوبنا ودوافعنا ومقاصدنا السيئة . بل انه يجعلنا نسقط هذه العيوب والمقاصد على غيرنا من الناس فنسيء تأويل سلوكهم . فالمرتاب في نفسه ، الذى لا يعترف لنفسه بذلك ، يرى الريبة في غيره ، والذى يكبت العدواة للغير يرى العدواة في سلوكهم ، والزوج الذى تنطوى نفسه على رغبة لا شعورية في خيانة زوجته يميل الى اتهامها بالخيانة . والذين لا يشعرون بأنهم بخلاء أو مغرورون أو أنانيون يكتثرون من نسبة هذه السمات الى الناس ويغالون في تقديرها لديهم .

والكبت يحول دون الفرد أن يدرك وقع سلوكه فى الناس فيدهش من نفورهم منه أو تباعدهم عنه أو كرههم اياه . وهكذا يكون الكبت عقبة

فى سبيل التفاهم والتعامل السليم مع الناس • فالزوج الذى يحمل لزوجته كراهية لا شعورية قد يفاجأ ذات يوم بغضبها من تصرف صندره منه نحوها ، ذلك أنه لا يظن الى كرهه الدفين لها ولا يدرك أنه قد أساء اليها •

أثر المعتقدات : وقع الأنثربولوجى الشهير «ملينوفسكى Malinowski» على جزيرة يقطنها شعب بدائى يعتقد أفرادها أن الشخص يرث صفاته الجسمية برمها من أمه وأنه لا يرث شيئاً من أبيه ، فلما لفت نظرهم الى التشابه الصارخ بين أحد الأبناء وأبيه دهشوا لذلك أشد الدهش ، وبدت لهم هذه الملاحظة سخيفة أشد السخف • لقد عجزوا عن ادراك هذ التشابه لأن معتقداتهم تنكره ولا تعترف به ، فكأنهم يرون بأعين الناس لا بأعينهم •

أثر القيم Values : القيم هى الأشياء والأفكار والأهداف التى يرى الفرد أنها صالحة أو هامة أو ذات وزن ، فهو يرغب فيها ويفضلها ويؤمن بها • فهى من قبيل المعتقدات التى تتضمن أحكاماً عقلية وانفعالية على العالم الإنسانى والاجتماعى والمادى الذى يحيط بالفرد • وهناك القيم الاجتماعية والدينية والاقتصادية والجمالية وغيرها • والقيم استعدادات دافعة مكتسبة تؤلف جانباً هاماً من شخصية الفرد • وتؤثر فى سلوكه وشعوره وادراكه •

وهناك تجربة مأثورة قام بها «برونر Bruner» و «جودمان Goodman» تبين كيف يتأثر الإدراك بالقيم الاقتصادية التى يؤمن بها الناس • فقد طلب هذان الباحثان الى مجموعة من الأطفال أن يقيسوا مساحات قطع مختلفة من النقود : ملليم ، قرش ، نصف ريال ، ريال مثلاً وذلك بوساطة جهاز خاص يسقط ضوءاً مستديراً يمكن زيادة مساحته وانقاصها • ثم جاء بمجموعة أخرى من الأطفال وطلب اليهم - عن طريق الجهاز نفسه - تقدير مساحات دوائر من الورق المقوى مساحتها كمساحات النقود فى التجربة الأولى • فظهر أن أطفال المجموعة الأولى يميلون الى المبالغة فى تقدير مساحات النقود ، على حين أن أطفال المجموعة الثانية لم يختلف تقديرهم لمساحات الدوائر عن الواقع الا اختلافاً يسيراً • فكان فى هذه التجربة إشارة الى أثر القيم الاقتصادية فى الإدراك • بعد ذلك أجرى الباحثان تجربة تقدير مساحات النقود وحدها على مجموعتين من أطفال فقراء وأطفال أغنياء ، فجاءت النتيجة تعزز نتيجة التجربة الأولى ، إذ كان الفقراء يبالغون فى تقدير مساحات النقود بدرجة أكبر بكثير من مبالغة الأغنياء فى تقديرها •

مما تقدم يتضح لنا أننا لا ندرك العالم الخارجي بحواسنا فقط ، بل
وبعقولنا وشخصياتنا أيضا .

٦ - الإدراك والسلوك

سبق أن ميزنا بين البيئة الواقعية والبيئة السيكولوجية أو المجال
(أنظر ص ١٣) ورأينا أن الفرد يستجيب للبيئة لا كما هي عليه في الواقع
بل كما يدركها ، كما تبدو له ، وحسب ما يفرغه عليها من معنى وقيمة
وأهمية . فنحن لا نهرب من نمر في قفص كما نهرب من نمر فر من
حديقة الحيوان ، كذلك الطفل لا يخاف من كثير مما نخافه نحن الكبار .

وقد يكون ادراكنا خاطئا فيكون بمثابة الظن أو الاعتقاد الخاطيء .
لكن سلوكنا يتوقف دائما على كيفية ادراكنا ، صوابا كان أم خطأ . فقد
استجيب لابتسامة شخص بالغضب أن ظننت أنها ابتسامة سخرية
وقد لا تكون ابتسامة سخرية على الإطلاق . وقد يسكت المرءوس على اهانة
وجهت اليه من رئيسه ان كان يعتقد أنه مجنون ، فان كان يحسبه متعاليا
أو مزدريا اختلف سلوكه نحوه في هذه الأحوال . . وقد يكون المدرس
سمحا ودودا لكن الطالب ان ظنه خصما له سلك نحوه سلوك الفرد ازاء
عدوه . وقد يكون الأب مجرما يراه المجتمع غير صالح لتربية أولاده ،
لكن أولاده ان رأوا أنه يحبهم ويحميهم قاوموا كل هجوم عليه أو تعريض
به أو تدخل ضده . . فليس المهم هو الظروف التي تحيط بالفرد ، بل
كيفية ادراكه هذه الظروف .

من أجل هذا يختلف سلوك جماعة من الافراد حيال شخص واحد
أو نظام واحد لاختلاف ادراكهم له : سلوك الطلاب حيال مدرس بعينه ،
وسلوك المرءوسين نحو رئيس بعينه ، وسلوك العمال نحو مدير المصنع ،
وسلوك المرضى في المستشفى الواحد .

واليك مثلا يبين أن الناس يستجيبون للبيئة كما يدركونها وحسب
ما يفرغون عليها من معنى وقيمة وأهمية لا كما هي عليه في الواقع : لقد
كان فريق من العمال والعاملات يعملون معا في مصنع ذى اضاءة رديئة
تجهد البصر وتؤذيه ، ودعت الحاجة الى ضرورة الاستعاضة عن هذه الاضاءة
بإضاءة أخرى زرقاء خضراء . اذ ذاك زاد انتاج العمال من الرجال وقلت
شكواهم من التعب . غير أن الحال كانت على عكس ذلك لدى العاملات. اذ
نقص انتاجهن وزاد سخطهن وشكايتهن . فلما بحث الأمر اتضح أنهن

لا يجيبن الاضائة الجديدة لأنها اذ تنعكس على وجوههن تذهب بنضارتها وتجعلهن يبدوون شاحبات صفر الوجوه كالموتى !

من هذا نرى ان الادراك والسلوك استجابتان متضامتان لا يمكن فصم احدهما عن الاخرى الا أن تنفصم وحدة الانسان . لأن الادراك اذا كان استجابة لأشياء ذات دلالة ومعنى ، اى لأشياء تثير اهتمامنا وانتباهنا ، فهو يرمى بطبعه الى القيام بنوع معين من السلوك .

٧ - الخداعات والهلاوس

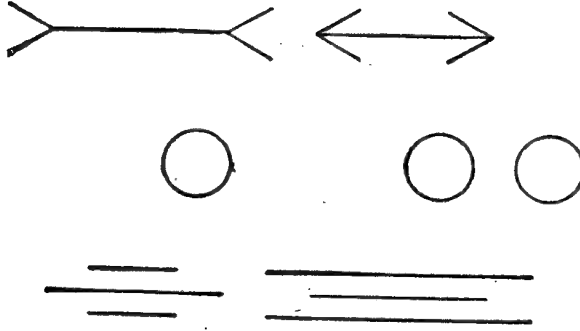
الخداع Illusion سوء تأويل للواقع . هو ادراك حسي خاطيء ، كأن تسمع صرير الباب فتظنه صديقا يناديك ، أو صرخة ألم ، أو شخصا يسب آخر . واذا كنت تعتقد أن شخصا بالغرفة المجاورة لك ، فالأصوات التي تصل اليك منها أصوات كلام أو وقع أقدام . والذرة الصغيرة ان دخلت العين حسبتها فى حجم الحمضة . وجميع المؤثرات الصوتية التي تستخدم فى الاذاعة والسينما ما هى الا خداعات معروضة عرضا بارعا . والحواة مهرة فى التضليل بالخداعات .

وترجع الخداعات اما الى عوامل خارجية فيزيقية ، أو الى عوامل ذاتية نفسية .

فمن الخداعات الفيزيقيه رؤية القلم منكسرا فى الماء . ومن الخداعات السيكلوجية ما يرجع الى العادة والألفة ، كالخداع الذى يعرف بخداع أرسطو : فاذا وضعت قلما بين السبابة والوسطى وقد تراكب أحدهما فوق الآخر ، أدركت أنك تمس قلمين اثنين لا قلما واحدا . ومنها أيضا ما يسمى خداع « مسودات المطابع » فمن النادر جدا ألا يخطئ المصحح فى تصحيحه حتى ان كان محترقا . ذلك لأنه كما قدمنا لا يقرأ حرفا بحرف ، بل قراءة اجمالية وعن طريق ملامح مختصرة cues

ومن الخداعات السيكلوجية ما يرجع الى التوقع والتهبؤ الذهني ، فلو انسربت منك قطعة من النقود وأخذت تبحث عنها ، رأيتها فى كل شىء مستدير يللمحه بصرك ملقى على الأرض .

ومن هذه الخداعات أيضا ما يرجع الى « الانطباعات اجمالية » . ويدخل فى نطاقها ما يسمى بالخداعات البصرية الهندسية ، مثل خداع



شكل ٨

« مولر لاير » Muller-Lyer • أنظر شكل ٨ وقارن بين طولى الخطين الأفقيين فى الرسم العلوى ، وكذلك بين طولى الخطين الأوسطين فى الرسم السفلى ، ثم قارن بين طول الخط الخارجى الذى يفصل الدائرتين اليسرى والوسطى وبين الخط الداخلى الذى يجمع الدائرتين الوسطى واليمنى • هذه الأبعاد الستة متساوية فهل بدت لك كذلك ؟ أكبر الظن أن تكون الأجابة بالنفى • بل انه خداع يقع فيه الناس جميعا • وهو يرجع الى أن الانسان لا يميل بطبعه الى التحليل بل الى ادراك الأشياء ادراكا اجماليا ، قصدا فى الجهد • وهو كما قدمنا ادراك تختفى فيه التفاصيل • والدليل على أن الخداع هنا وليد الانطباع اجمالى أنك لو بدأت تحلل هذه الأشكال وتدقق فى الانتباه الى التفاصيل زال الخداع •

الهالوس Hallucinations

أما الهالوس فمدركات حسية خاطئة لا تنشأ عن موضوعات واقعية فى العالم الخارجى كما هى الحال فى الخداعات بل عن تصوع الأخيلاء والصور الذهنية وسيطرتها على الفرد • انها أخيلة يحسبها الانسان وقائع ويستجيب لها كما لو كانت وقائع بالفعل • وبعبارة أخرى فهى اختلاقات ذهنية •

والهالوس اما بصرية كأن يرى الشخص أشباحا تهدده ، أو سمعية كأن يسمع أصواتا وهوائف تهيب به ، أو لمسية كأن يعتقد أن أشخاصا تلمسه أو حشرات تلسعه ، أو شمعية كأن يشم روائح تثير الارتياح فى نفسه •

والهالوس شائعة فى حالات التسمم بالمخدرات ، وأثناء النوم

المغناطيسى ، وقبيل النوم وفي حالات النعاس . كما أنها تعرض للناس جميعا بصورة عابرة طارئة . غير أنها ان كانت معاودة قسرية ، وتحدث فى غيبة الظروف التى تدعو الى اللبس بين الخيال والواقع ، كانت فى أكبر الظن أعراضا لأمراض عقلية ، أى لجنون . وقد تدفع بالمريض الى الاعتداء على الغير أو الى الانتحار تنفيذا لما توحى به الهلاوس .

وتختلف الهلاوس عن « الوقائع » فى أن الشيء الواقعى يمكن ادراكه بعدة حواس : فالشجرة نراها ويمكن أن نلمسها وأن نضغط عليها ، وان نشم رائحتها وأن ندوقها وأن نحس بحرارتها . . هذا الى ان الناس لا يختلفون اختلافا جوهريا فى ادراكه .

أسئلة وتمارين

- ١ - تصفح جريدة أو مجلة واذكر العوامل التى تجذب انتباهك بوجه خاص الى ما بها من اعلانات .
- ٢ - اذكر بعض عادات عدم الانتباه التى تؤدى الى تكدير الصلة بين الصديق وصديقه ، وبين الزوج وزوجته .
- ٣ - اذكر بعض الطرق التى تستطيع بها حصر انتباهك فى عمل من المحتمل أن يشرد ذهنك وأنت توديه .
- ٤ - اشرح العبارة التى تقول : نحن من دون الاحساس لا ندرك شيئا ، وبالإحساس وحده لا ندرك شيئا .
- ٥ - من الخطأ أن نقول اننا نرى بأعيننا واننا نسمع بأذاننا - ناقش هذه العبارة .
- ٦ - كثيرا ما نرى بأعين الناس لا بأعيننا - ما المقصود بهذه العبارة؟
- ٧ - الى أى حد يشوه الكبت ادراكنا للعالم الخارجى ؟
- ٨ - يتوقف سلوك الفرد فى موقف معين على كيفية ادراكه لهذا الموقف - اضرب أمثلة لذلك .
- ٩ - بين بالمثل أننا لا ندرك الا ما نريد ادراكه .
- ١٠ - ما الصلة بين الادراك والشخصية ؟
- ١١ - اضرب مثلا من الحياة اليومية لخداع حسي يرجع الى أسباب موضوعية خارجة عن الفرد ، ومثلا آخر يرجع الى عوامل شخصية .
- ١٢ - يتلخص تمويه المنشآت العسكرية فى تحويل البيئة السيكولوجية الى بيئة واقعية - اشرح .

الفصل الثاني

التعلم

١ - معنى التعلم وصوره

يستخدم اصطلاح التعلم فى علم النفس بمعنى أوسع بكثير من معناه فى اللغة الدارجة ؛ فهو لا يقتصر على التعلم المدرسى المقصود أو التعلم الذى يحتاج الى دراسة ومجهود وتدريب متصل أو على تحصيل المعلومات وحدها دون غيرها من ضروب المكتسبات ، بل يتضمن التعلم كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وقدرات وعادات ومهارات حركية وغير حركية ، سواء تم هذا الاكتساب بطريقة متعمدة مقصودة أو بطريقة عارضة غير مقصودة . فاللحن الموسيقى الذى أسمعته عدة مرات دون أن أقصد الى حفظه ثم أجد نفسى أتغنى به . . . لحن تعلمته . . . والنفور من طعام معين لأنه ارتبط بظروف منفرة ، نفور مكتسب تم عن طريق التعلم . والخوف من الظلام أو من الكلاب نتيجة حادثة عارضة خوف مكتسب متعلم . . . بهذا المعنى يكون التعلم مرادفاً للاكتساب والتعود بأوسع مفهوم لهما .

هذه الصور المتعددة من التعلم والتي تختلف فى شكلها وفى موضوعها ، ومن حيث بساطتها وتعقيدها تدعونا الى اقامة تصنيف لها :

التعلم من حيث هدفه

- ١ - تعلم حركى يستهدف كسب عادة أو مهارة حركية أى يغلب فيها النشاط الحركى كعادة السباحة أو الكتابة على الآلة الكاتبة أو سوق سيارة أو العزف على آلة موسيقية .
- ٢ - تعلم معرفى يرمى الى اكتساب طائفة من المعلومات أو المعانى والأفكار .
- ٣ - تعلم لفظى يرمى الى كسب عادات يغلب فيها النشاط

اللفظى كعادة النطق الصحيح أثناء القراءة ، أو استظهار قصيدة من الشعر أو قائمة من أعداد أو ألفاظ .

٤ - تعلم عقلى كتعلم حل المشكلات أو استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير أو كسب عادة الحكم الموضوعى على الأشياء .

٥ - تعلم اجتماعى وخلقى يؤدى الى كسب العادات الاجتماعية والخلقىة المختلفة كالأمانة والتسامح والتعاون واحترام القانون أو المحافظة على المواعيد .

٦ - تعلم وجدانى وانفعالى ينجم عنه اكتساب العواطف والاتجاهات والعقد النفسية ودوافع جديدة أو عادة ضبط النفس .

التعلم من حيث بساطته وتعقيدته

١ - تعلم بسيط يتم بطريقة آلية غير شعورية ، أو بطريقة عارضة غير مقصودة ، كخوف الطفل من الطبيب لأنه اقترن بالألم ، وتعلم لحن موسيقى من تكرار سماعه دون قصد الى حفظه ، وكتعلم التلميذ الدقة والنظام من مدرسه أثناء شرحه الدرس ، أو اكتسابه عادة الصدق أو الأمانة عن طريق الايحاء أو القدوة . . ويدخل فى نطاق هذا التعلم البسيط التعلم الذى لا يحتاج الى فهم أو مجهود فكرى كبير كحفظ قصيدة من الشعر عن ظهر قلب دون محاولة لفهم مادتها .

٢ - تعلم معقد : هو ذلك التعلم المقصود الذى يتطلب فهما ومجهودا ، أو اختيارا بين عدة وسائل ، أو تدريبا طويلا ، سواء كان تعلما حركيا أو عقليا ، كتعلم لعب الشطرنج ، أو سوق سيارة ، أو التصويب الى هدف يتحرك بسرعة ، أو كسب عادة النقد البناء .

دور التعلم فى الحياة النفسية

يقوم التعلم بدور كبير فى كل مجال من مجالات النمو : النمو الجسمى والحركى ، النمو العقلى واللفوى ، النمو الاجتماعى والانفعالى . . لذا فهو يكاد يتصل بكل موضوع من موضوعات علم النفس . ولقد رأينا دوره فى تحويل الدوافع الفطرية واكتساب الاتجاهات والعواطف والميول والعقد النفسية ، وكذلك فى طبع التعبيرات الانفعالية بطابع اجتماعى وحضارى . وسنرى فيما بعد أثره فى اكتساب المعانى والافكار العامة واكتساب القدرة على التفكير السليم ، وكذلك فى تكوين الشخصية

والخلق والضمير ، وخطره في، توجيه الصحة النفسية للفرد الى الاستواء
أو الاعتلال ، حتى لقد قيل ان المرض النفسى ما هو الا عادة سيئة
اكتسبها الفرد نتيجة لضغط الحياة وتربية غير رشيدة .

وللتعلم صلة وثيقة بالعمليات العقلية جميعا . فلقد رأينا من قبل
دوره فى تأويل المدركات الحسنية ، بل ان التعلم يغير طريقة ادراكنا
العالم وفهمه . فتغيرات الرياح والضغط الجوى قبل التعلم لا تعنى فى
نظرنا شيئا ، لكنها بعد التعلم تعنى المطر أو العاصفة . ثم ان تذكرنا
لشيء يقتضى أن نكون قد حصلناه وتعلمناه من قبل . وبين التعلم
والتفكير صلة مزدوجة . فنحن نفكر بما تعلمناه ووعيناه ، وعن طريق
التفكير نتعلم أشياء لم نعرفها من قبل . يضاف الى هذا أن التعلم
غالبا ما يتطلب الانتباه والملاحظة والتصور والتخيل .

كذلك يرتبط التعلم بالذكاء ارتباطا مباشرا ، فمن تعاريف
الذكاء أنه القدرة على التعلم . فأذكرى اثنين أقدرهما على التعلم وأسرعهما
فيد وأقدرهما على تطبيق ما تعلمه فى حل ما يعترضه من مشكلات .

اثر التعلم فى حياة الفرد :

تبدو أهمية التعلم وخطورته فى حياة الانسان لو تصورنا شخصا
كبيرا فقد كل ما تعلمه وما اكتسبه طول حياته . ترى ماذا تكون حاله ؟
لا شك أنه لن يستطيع ارضاء دوافعه حتى حاجاته العضوية بصورة
انسانية ، ولن يستطيع أن يلبس ملابسه أو يعرف معناها ، ولن يستطيع
النطق الا ببضعة أصوات أو مقاطع غريبة ومن ثم يعجز عن الاتصال
بالغير . أما الآداب الاجتماعية وعادات النظافة والتوقيت ، والتمييز بين
الصواب والخطأ أو الحق والباطل . . . فمن الطبيعى ألا يكون لها اثر عنده
البتة . بل تصبح البيئة المحيطة به لا معنى لها فى نظره . فوالداه
واخوانه واصدقاؤه تصبح مخلوقات غريبة لا يعرفها ولا يتعرفها . . هذا
الى أنه سيكون محروما من جميع مظاهر التراث الاجتماعى التى تناقلتها
أجيال الانسان عن طريق اللغة والحضارة .

ان عملية التعلم تبدأ منذ مرحلة الرضاعة ، فنحن نتعلم أن نصيح
كى يحملنا أحد ، وأن نبتعد عن بعض المنبهات المؤلمة قبل أن تصل إلينا .
وفى الطفولة المبكرة نتعلم عادات حركية كثيرة كالقبض على الأشياء ،
والوقوف دون مساعدة الأم ، وأن نلبس ثيابنا بأنفسنا . كذلك نبدأ فى
كسب بعض المهارات اللفظية كنطق الألفاظ وجمعها فى جمل ثم كتابتها .

وفي الوقت الذي نكتسب فيه هذه العادات الحركية واللفظية نتعلم حل بعض المشكلات البسيطة مما يعرض لنا في الحياة اليومية كالاختفاء من شخص يماكسنا ، أو الصعود على كرسي لأخذ شيء نريده من الرف ، أو حمل غيرنا من الأطفال والكبار على مساعدتنا ، أو التخلص من بعض المواقف التي تسبب لنا الضيق . وكلما مرت الأيام تعلمنا حل مشكلات أصعب ، كاصلاح لعبة عطبت . . . وإن ما نكتسبه من معلومات عن أنفسنا وعن العالم الذي يحيط بنا يسهل علينا كسب عادات وحل مشكلات أخرى . . على هذا النحو تنتقل انتقالاتا تدريجيا من ضروب التعلم البسيط الى مستوى حل المشكلات الذي يتطلب استخدام التفكير .

حاجة الإنسان الى التعلم :

الواقع أن الإنسان أكثر الحيوانات حاجة الى التعلم ، كما أنه أقدرها على التعلم . فالحيوانات تولد مزودة بالفطرة بأنماط سلوكية على قدر قليل أو كبير من التحجر والجمود ، هي ما تعرف بفرائز الحيوان ، كغريزة بناء العش ، والهجرة من صقع الى آخر عند الطيور والأسماك وكغريزة ادخار الطعام عند بعض الحيوانات كالنمل والسنجاب ، هذا الى أنماط موروثية من السلوك الجنسي وسلوك الأمومة . . وهي أنماط تكفي لاشباع حاجاتها وتمكنها من التكيف لبيئاتها المحدودة الضيقة الثابتة نسبيا . . أما الإنسان فلا يوجد لديه عند ولادته الا النزر اليسير من هذه الأنماط السلوكية الفطرية . وأكبر الظن أنها لا تتجاوز عمليات الرضاعة والزحف والحبو وانتصاب القامة والخطو والمشي والقبض على الأشياء باليد واصدار أصوات كلامية بسيطة . . لذا كان عجزه عند الميلاد عن مواجهة مطالب الحياة المادية والحياة الاجتماعية أكبر من أي حيوان آخر ، ومن ثم كان لزاما أن تطول مدة حضنته ورعايته حتى يتعلم ويكتسب ضروبا من السلوك تمكنه من ارضاء دوافعه وحاجاته التي لا حصر لها ، وتمكنه من العيش في بيئته الانسانية المعقدة المتغيرة التي تتطلب مرونة بالغة في التكيف حتى ان ما يصلح للفرد فيها قد لا يصلح لأولاده .

تعريف التعلم :

للتعلم تعاريف كثيرة من أكثرها شيوعا وقبولا أنه «تغير في سلوك الفرد أو تفكيره أو شعوره» أي « في السلوك أو الخبرة » . غير ان هذا التعريف مشروط بشروط كثيرة :

١ - فهو تغير ثابت أى يبدو أثره فى نشاطات الفرد التالية بحيث يجعل الفرد يميل الى أن يعمل أو يفكر أو يشعر كما يحتمل أو فكر أو شعر من قبل .

٢ - غير ان هذا الثبات نسبى غير مطلق . اذ قد ينسى الفرد شيئاً تعلمه ، أو يتحول ما تعلمه ويتحول فى ضوء خبراته التالية .

٣ - ثم انه تغير ينجم عن مواجهة الفرد موقفاً جديداً ، وقيام الفرد نفسه بنشاط يكسبه قدرة جديدة ، أى بنشاط ينتج عن الممارسة والتدريب أو الملاحظة أو المحاكاة . فكل تعلم نشاط ذاتى .

٤ - ويشترط ألا يكون هذا التغير نتيجة للنضج الطبيعى الذى تحدده الوراثة ، أو نتيجة لظروف طارئة عارضة كالتهب أو المرض أو التخدير .

فالتعلم اذن هو « تغير ثابت نسبياً فى السلوك أو الخبرة ينجم عن النشاط الذاتى للفرد لا نتيجة للنضج الطبيعى أو ظروف عارضة »

شروط التعلم :

للتعلم شروط ثلاثة لا يتم بدونها :

١ - وجود الفرد - انساناً كان أم حيواناً - أمام موقف جديد أو عقبة تعترض ارضاء دوافعه وحاجاته أى أمام مشكلة يتعين عليه حلها .
فان كان الموقف مألوفاً استعان الفرد بالذاكرة أو بسلوكه العادى ولم يكن هناك مجال للتعلم .

٢ - على هذا يتضمن التعلم وجود دافع يحمل الفرد على التعلم .
فلا تعلم بدون دافع .

٣ - بلوغ الفرد مستوى من النضج الطبيعى يتيح له أن يتعلم .

٢ - التعلم والنضج الطبيعى

النضج الطبيعى ضرب من النمو يحدث نتيجة للتكوين الوراثى للفرد ولا يحتاج الى تمرين أو تدريب أو ملاحظة . أما التعلم فنمو يتطلب ممارسة وتدريباً أو ملاحظة الفرد لأداء الغير ، لكنه يتوقف الى حد ما على مستوى النضج الذى بلغه الفرد . فالمشى عند الأطفال نتيجة نضج لا تعلم لاز الطفل يستطيع المشى دون معونة من غيره ودون تدريب متى بلغ جهازه

العضلي وجهازه العصبي درجة من النضج تسمح له بهذا النشاط . وفل
مثل ذلك في قدرة الطفل على النطق ببعض الاصوات ، وقدرته على ضبط
عضلات مئنته وهذا ينسحب على الانسان والحيوان جميعا . فالطائر
الصغير يستطيع الطيران حتى لو قيدنا حركات جناحيه فترة من الزمن
مما يدل على أن الطيران لا ينجم عن تمرين جناحيه . وغريزة اصطياد الفأر
لا تظهر لدى القطيطة الا بعد شهرين تقريبا من ولادتها ، أما قبل هذا
التاريخ فتستطيع القطيطة التي تنشأ بمعزل عن أمها أن تعايش الفأر في
أمن وسلام . حتى اذا ما استوت المقومات العصبية والعضلية للغريزة بدت
على حين فجأة وبجميع مظاهرها : مطاردة الفأر والقبض عليه ومداعبته ثم
قتله وهي تزمجر ثم نهشه .

وكما تبدو آثار النضج الطبيعي في مجال النمو الجسمي والحركي
كذلك تبدو في مجال النمو العقلي والانفعالي . فالقدرة على الحفظ والتذكر
بوجه عام ، والقدرة على التخيل وعلى التفكير ، بل والذكاء نفسه . . كل
تلك تربو وتنمو بتقدم الطفل في العمر دون أن يتدرب عليها تدريبا خاصا ،
بل يكفي لهذا النمو مجرد التغذية والمنبهات العادية في بيئة الفرد .

كذلك الحال في النمو الانفعالي . ولقد شرحنا من قبل أثر كل من
النضج والتعليم في هذا النمو (أنظر ص ١٣٥) .

لكن هناك استعدادات وقدرات لا يمكن أن تنمو ، بل لا يمكن أن
تظهر الا بتدريب وتعليم خاص ، كالقدرة على السباحة والقدرة على العزف
على آلة موسيقية والقدرة على حل معادلات من الدرجة الثانية مثلا .

لا تعلم بدون نضج :

بين النضج والتعلم صلة وثيقة . فالفرد لا يستطيع أن يتعلم شيئا
الا اذا بلغ مستوى كافيا من النضج يتيح له أن يتعلمه . فمن العيب ومن
الخطأ أن نحاول تعليم الطفل ضبط عضلات مئنته في نهاية العام الأول
من عمره ، ومن العيب أن يخاطب المدرس صغار التلاميذ بألفاظ ومعان
مجردة . وقد دلت التجارب على أن تعلم الكتابة يتطلب مستوى معيناً من
النضج الجسمي والحركي ، ومستوى خاصاً من النضج العقلي يتيح للطفل
أن يفهم معنى ما يكتب ، وكذلك مستوى معيناً من النضج الاجتماعي
والانفعالي يدفعه الى الاهتمام بما يكتب وادراك أهميته له ولغيره . كما دلت
التجارب أيضا على أنه من الخطأ البدء بتعليم الطفل القراءة قبل أن يصل

الى درجة كافية من النضج تتضمن قدرا معيناً من حدة البصر والسمع وعمرًا عقلياً (١) لا يقل عن ست سنوات ونصف ، هذا الى درجة معينة من الضبط الانفعالي والرغبة في القراءة ، فضلاً عن محصول كافٍ من الخبرة السابقة . وحتى ان كان عمره الزمني سبع سنوات ولم يصل عمره العقلي الى ست سنوات ونصف فمن المرجح أن يجد صعوبة في القراءة مما قد ينفره منها .

موجز القول أن النضج الطبيعي عملية تلقائية تحددها استعدادات وراثية ، ومن ثم فهي عملية حتمية-عامة يشترك فيها جميع الأفراد الذين ينتمون الى نوع واحد . أما التعلم فتحدده وتوجهه مطالب وأهداف مفروضة على الفرد . وبعبارة أخرى فالنضج يقارب بين أفراد النوع الواحد بقدر كبير أو قليل ، أما التعلم فيؤدى الى فوارق كبيرة فيما بينهم من حيث ما يتعلمون .

على أنه من المحال في أغلب الأحيان التمييز بين النمو الناتج عن النضج والنمو الناتج عن التعلم . ونمو اللغة عند الطفل مثال للتفاعل المعقد بين النضج والتعلم . فالطفل لا يستطيع الكلام الا في سن معينة لكن اللغة التي يتعلمها هي اللغة التي يسمعها .

٣ - نظريات التعلم

ان الصور المختلفة للتعلم التي عرضناها منذ قليل صور يصاحب بعضها بعضاً ، ويتداخل بعضها في بعض ، ويؤثر بعضها في بعض ، فهل هي أنواع يختلف بعضها عن بعض اختلافاً جوهرياً بحيث يجب تفسير كل واحدة منها بنظرية خاصة ، أم أنها يمكن أن ترد جميعها الى نظرية واحدة مشتركة ؟ لقد أدى اختلاف العلماء في تفسير ظاهرة التعلم الى ظهور نظريات مختلفة للتعلم . ومهما يكن من أمر هذا الاختلاف فكل نظرية تستهدف الكشف عن كيفية حدوث التعلم ، وصوغ القوانين التي تهيمن على عملية التعلم . كل نظرية ترمى الى تفسير هذه العملية أى تحديد مختلف الشروط التي يتم بها اكتساب أنماط جديدة من السلوك والتفكير والشعور .

(١) العمر العقلي هو مستوى الذكاء الذي بلغه الفرد . وزيادة عمر الطفل العقلي على عمره الزمني دليل على أنه فوق المتوسط في الذكاء

ومما يجدر ذكره أن دراسة التعلم يشترك فيها أكثر من فرع من فروع علم النفس . فعلم النفس العام يقصر اهتمامه على دراسة موضوع الحفظ والتذكر ، واكتساب المهارات الحركية ، وحل بعض المشكلات وتعلم المواد الدراسية . وعلم النفس الاجتماعي يهتم بدراسة اكتساب الاتجاهات النفسية والعقائد والقيم والأخلاق والعادات الاجتماعية . وعلم النفس التربوي يهتم بدراسة سيكولوجية التعلم في صلتها بالمعلم والمتعلم ، كما يعنى بطرق تعلم بعض المواد الدراسية . وهو لا يقف ، كما قدمنا ، عند تطبيق المبادئ والناتج التي يصل اليها علم النفس العام والاجتماعي بل يصوغ بنفسه ولنفسه المبادئ اللازمة للبحث في مشكلات التربية والتعليم .

أما نظريات التعلم فيمكن تصنيفها بوجه عام صنفين :

١ - النظريات الترابطية : وهي ترى أن عملية التعلم تتلخص في عقد أو تقوية روابط بين مثيرات واستجابات . ويندرج في هذا الصنف نظريات التعلم الشرطي بمختلف أنواعها ، ونظرية المحاولات والاختلال للعالم الأمريكي « ثورنديك » .

٢ - نظرية الجشطالت وهي ترى أن عملية التعلم عملية فهم وتنظيم واستبصار قبل كل شيء .

التجريب على الحيوانات :

سنلتقي في دراستنا لعملية التعلم بتجارب كثيرة تجرى على مختلف الحيوانات . ولا يقتصر الغرض من هذه التجارب على معرفة قدرة الحيوانات على التعلم ، وهو موضوع يهتم به علم النفس من دون شك ، بل انها تستهدف فوق ذلك دراسة هذه العملية في صورتها البدائية البسيطة مما عساه أن يلقي الضوء عليها عند الانسان كما تلقى دراسة هيكل الكوخ الصغير الضوء على هيكل البناء الكبير . ذلك أن الانسان على درجة كبيرة من التعقيد مما يجعل دراسة العمليات العقلية عنده أمرا شاقا في كثير من الأحيان . وهو في تعلمه يلجأ ويستعين بوسائل كثيرة يعجز عنها الحيوان ، منها اللغة والرموز ، فضلا عن تأثره في تعلمه بعوامل اجتماعية وثقافية لا توجد لدى الحيوان ، وهي عوامل لا يسهل التحكم فيها وضبطها عند اجراء التجارب عليه . وغنى عن البيان أن الباحث لكي يخرج بنتائج علمية من هذه التجارب يجب عليه أن يلاحظ سلوك الحيوان

ملاحظة موضوعية بحثة أى دون أن يرى فى هذا السلوك صفات انسانية
بأية حال .

٤ - التعلم الشرطى

من المعروف أن المطر لا يثير الخوف فى نفس الطفل الصغير لكن
الرعد يثيره ، على أن ارتباط المطر بالرعد يجعل المطر مثيرا مخيفاً .
والاصل ان زيت الحروع لا يثير فينا النفور والتقزز الا اذا وضع فى الفم ،
غير أننا عن طريق عملية الترابط نتقزز من مجرد رؤيته أو سماع اسمه .
والشخص المعرض لدوار البحر قد يصيبه الدوار قبل أن تقلع السفينة .
ومن المعروف أن الرضيع يقوم بحركات امتصاص ان مس شفثيه ثدى أمه،
أما رؤيته الثدى فلا تثير فيه هذه الحركات ، لكن ارتباط اثاره الفم برؤية
الثدى أو زجاجة اللبن تجعله يتمصص عند مجرد رؤية الثدى أو الزجاجة
فاذا به قد أخذ يتمصص قبل أن يوضع الثدى فى فمه . والطفل الذى
نأخذه الى عيادة الطبيب ليعطيه حقنة من ذراعه ، يذهب فى المرة الأولى
فرحان جذلا ويمد ذراعه للطبيب فى زهو واطمئنان ، حتى اذا وخزته
الابره صاح وانسحب ، لكنه بعد ذلك يصرخ وينسحب لمجرد رؤية الابرة
ثم لمجرد رؤية الطبيب ، بل لمجرد ذكر اسم الطبيب .

هذا التعلم البسيط السلبي غير المقصود الذى رأينا أثره من قبل
فى تحوير مثيرات الدوافع الفطرية (انظر ص ٨٠ و ٨٢) - هو ما يعرف
بالتعلم الشرطى أو « الاشراف » . وهو يتلخص فى ارتباط مثير طبيعى
بمثير صناعى جديد - أى غير طبيعى - يخلق على المثير الصناعى قوة المثير
الطبيعى فاذا به أصبح قادرا على اثاره السلوك . فالرعد فى المثال السابق
مثير طبيعى للخوف ، لكن المطر مثير صناعى .

تجارب بافلوف Pavlov

حوالى ١٩٠٠ كان الفسيولوجى الروسى « بافلوف » يقوم بدراسة
عملية الهضم عند طائفة من الكلاب المروضة فى معمله . غير أنه لا حظ
بعض ملاحظات جعلته يغير اتجاهه فى البحث وأن يجرى تجارب جديدة
أحدثت انقلابا فى علم النفس الحديث خاصة فى النظر الى عملية التعلم
وتفسيرها : من المعروف أن الكلب يسيل لعابه حين يوضع الطعام فى فمه،

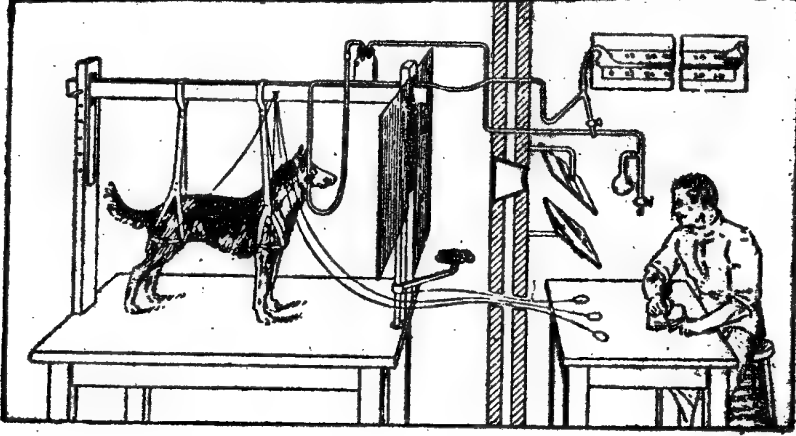
وهذا فعل منعكس طبيعي (١) reflex غير أن بافلوف لاحظ أن الكلب يسيل لعابه أيضا لمجرد رؤيته الطعام ، أو رؤية الشخص الذي يقدم له الطعام ، أو لمجرد سماعه وقع أقدام هذا الشخص وهو قادم . أى أن لعابه يسيل قبل أن يوضع الطعام في فمه .

وقد أطلق بافلوف على افراز اللعاب في هذه الحالة «الافراز النفسى» تمييزا له عن الافراز الذى يثيره وضع الطعام في الفم . هذه الملاحظة لم تكن في ذاتها تنطوى على دلالة كبيرة اذ من المعروف أن لعاب الانسان يسيل عند رؤيته الشخص الذى يقدم له الطعام أو عند سماعه الجرس الذى يؤذن بالطعام .

غير أن بافلوف رأى أنه من الممكن أن يتخذ من هذه الاستجابة وسيلة للدراسة وظائف المخ ، وافترض أن حدوث هذا الافراز النفسى يعنى انفتاح ممرات عصبية جديدة فى المخ ، فاذا به يترك دراسة فسيولوجيا الهضم الى دراسة فسيولوجيا المخ الذى كان يعتبره المركز الرئيسى المسئول عن السلوك الزاقي لدى الفقريات العليا ، واذا به يبدأ فى اجراء سلسلة من التجارب للتحقق من صحة ما طرأ على ذهنه من فروض . فمن التجارب النموذجية التى اجراها أنه كان يجيء بكلب فيثبته على مائدة التجارب (شكل ٩) ثم يضع على لسانه مقدارا من مسحوق اللحم المجفف فيسيل لعابه بطبيعة الحال . بعد ذلك كان يقرع جرسا كهربيا يسمعه الكلب قبل أن يضع المسحوق في فمه مباشرة - بوضع ثوان - فكان يلاحظ بعد تكرار هذه التجربة عدة مرات تتراوح بين ١٠ و ١٠٠ مرة - والكلب جائع فى كل مرة - كان يلاحظ أن مجرد قرع الجرس يكفى لافراز لعاب الكلب دون أن يتلو ذلك وضع الطعام في فمه ، لكن الافراز يكون بكمية أقل فى هذه الحالة . فأعاد التجربة مستعيضا عن قرع الجرس باضاعة مصباح أمام الكلب قبل أن يلقيه المسحوق مباشرة ، فجاءت نتيجة هذه التجربة كنتيجة سابقتها . فأعاد التجربة وهو يرتب على ظهر الكلب أو كتفه قبل أن يضع المسحوق مباشرة ، فكان يسيل لعاب الكلب بعد تكرار

(١) الفعل المنعكس حركة جبرية بسيطة غير مكتسبة تحدث من الفرد وليس لازمة دخل في احداثها او منعها ، ولا يقتضى حدوثها شعور الفرد بها عادة ، كضيق حدة العين ان سلط عليها ضوء ، وكدمع العين ان دخلها غبار ، وكحركة القلب والأمعاء وافراز الغدد ، وكورقة الجلد متى اشتدت برودة الجو ، وكالسعال والعطاس وافراز اللعاب عند رؤية طام شئ . والفعل المنعكس يحدث استجابة لتنبه حسي ينتقل في عصب حسي الى أحد المراكز العصبية ومنها الى العضلات والغدد عن طريق عصب حركى .

التجربة عدة مرات ٠٠ ومن أمثال هذه التجارب التي قام بها بافلوف وزملاؤه أنه كان يعرض الكلب لصدمة كهربية خفيفة في ساقه قبل أن يعطيه المشعوق مباشرة ، فوجد أنه بتكرار هذه التجربة يسبيل لعاب الكلب لمجرد تعرضه للصدمة الكهربائية ٠٠



شكل ٩

تري ماذا يمكن استخلاصه من أمثال هذه التجارب ؟

ان صوت الجرس أو اضاءة المصباح أو الربط على جسم الكلب أو تعريض ساقه لصدمة كهربية ليست مثيرات فطرية طبيعية لافراز لعاب الحيوان ، فلا بد أنها اكتسبت هذه الخاصة لاقترباتها المباشر بالمثير الطبيعي وهو وجود الطعام في فم الحيوان ٠ وقد أطلق بافلوف على هذه المثيرات البديلة الجديدة اسم «المثيرات الشرطية» كما أطلق على الاستجابة للمثير الشرطي اسم «الفعل المنعكس الشرطي» (١) أو المشروط لانه يحدث بشروط conditions خاصة منها :

١ - الاقتران الزمني للمثير الجديد بالمثير الطبيعي اقترانا مباشرا بحيث تكون الفترة بينهما وجيزة جدا ٠ فقد وجد أن هذه الفترة الزمنية بين المثيرين ان زادت على ٣٠ ثانية لم يحدث الفعل المنعكس الشرطي ٠

٢ - أن يتكرر هذا الاقتران عدة مرات كانت تبلغ في بعض الاحيان ١٠٠ مرة أو تزيد ٠

conditioned reflex (١)

٣ - أن يكون الحيوان جائعا متيقظا وفي حالة صحية جيدة .

٤ - عدم وجود مشتتات لانتباه الحيوان في العمل .

ونضع ماتنقم في صورة أخرى فنقول لقد تعلم الحيوان أن يستجيب بافراز اللعاب لمثيرات بديلة رمزية (١) جديدة ليس بينها وبين المثيرات الطبيعية علاقة منطقية ، ان هو الا ظهورها قبيل المثيرات الطبيعية عدة مرات ، أى اقتران ظهورها بالمثيرات الطبيعية . ومنذ ذلك الحين أطلق على هذا النوع من التعلم البسيط اسم التعلم الشرطى أو «الاشراط» ويتلخص في تعود الاستجابة لمثير جديد ، أو اكتساب فعل منعكس شرطى .

ولم تقف تجارب بافلوف وأتباعه عند اكتساب الافعال المنعكسة الشرطية للعابية عند الكلاب ، بل تجاوزتها الى الافعال المنعكسة الحركية والانفعالية عند الكلاب وغيرها من الحيوانات ، بل على الانسان أيضا ، كأن يسحب الحيوان ساقه عند سماعه جرسا معينا اقترن بصدمة كهربية تصيبه فيها . . بل لقد أمكن اشراط بعض الافعال الارادية لديها . فلو أننا عرضنا قطة جائعة تكاد تثب على فأر بصدمة كهربية ، وكررت ذلك عدة مرات لانتهى الامر بالقطة الى أن تتجنب الفأر كما لو كان وحشا ضاريا بدل أن يكون طعاما شهيا .

الاشراط عند الانسان :

اتسع نطاق التجريب في ميدان التعلم الشرطى بما اثبت وجود هذا النوع من التعلم لدى الحيوانات الدنيا والاطفال حديثى الولادة والكبار . فمن الافعال المنعكسة الشرطية التى أمكن اثارها تجريبيا بمثيرات شرطية لدى الانسان : افراز اللعاب وفتح الفم وتحريك جفن العين وتغير سرعة النبض وسرعة التنفس ومنعكس الركبة وانقباض حدقة العين . . من ذلك مثلا أن انسان العين يتسع ان قل الضوء ويضيق ان اشتد - وهذان فعلا من منعكسان طبيعيين . وقد أمكن عن طريق الاقتران الشرطى جعل انسان العين يتسع أو يضيق عند سماع الشخص صوت جرس معين . ففي احدى التجارب اقترن صوت الجرس بضوء متغير الشدة ، وبعد تكرار هذا الاقتران حوالى ٤٠٠ مرة «تعلم» انسان العين أن يتسع أو يضيق عند سماع الصوت وحده ، أى أصبح الصوت وهو مثير غير طبيعى وغير فعال يحدث ما يحدثه المثير الطبيعى وهو الضوء .

(١) رمز الشيء هو كل ما يتوب عن الشيء أو يشير اليه أو يعبر عنه أو يحل محله في غيابه .

وقد أمكن عن طريق الاقتران الشرطى أيضا فضح ادعاء الاشخاص الذين يزعمون أنهم صم لا يسمعون فى حين أنهم أسوياء يسمعون . ويكون ذلك بقرع جرس متدرج الشدة بالقرب منهم (مثير شرطى) يعقبه مباشرة تعريضهم لصدمة كهربية فى أيديهم (مثير طبيعى) تجعلهم يسحبون أيديهم (فعل منعكس طبيعى) . وبتكرار ذلك عدة مرات كان الشخص غير الاصم يسحب يده عند مجرد سماع الجرس كما لو كان المثير هو الصدمة الكهربائية . وهذا دليل على أنه كان يسمع الصوت . أما الغرض من جعل الصوت متدرجا فى الشدة فهو معرفة المستوى الذى يصبح فيه الصوت غير مسموع دون الاعتماد على سؤال الشخص .

الاستجابة الشرطية :

اتضح أن كثيرا مما سماه بافلوف بالمنعكسات الشرطية ليس أفعالا منعكسة بالمعنى الدقيق لأنها لا تتسم بما تتسم به هذه الافعال عادة من جبرية وتحجر واستعصاء على التعديل والتحوير ، بل هى استجابات يبدو فيها أثر الادراك والتمييز والمرونة والتكيف للموقف . من ذلك مثلا أن افراز لعاب الكلب عند سماعه الجرس أو رؤيته الضوء أقل بكثير منه عندما يأكل بالفعل ، وأن حركات الكلب عند سماعه الجرس تختلف عن حركاته وهو يأكل ، وأن الكلب يكف عن الافراز ان تكرر سماعه الجرس دون أن يتبع ذلك بتقديم الطعام اليه . فالكف عن الافراز فى هذه الحالة يعنى أن الكلب ميز بين الموقف الذى يقدم له فيه الطعام وبين الموقف الذى لا يقدم له فيه ، أى أنه تكيف للموقف الجديد . ولو كان افراز اللعاب استجابة آلية لما تغيرت صورته ولما ظهر فى صورة أخرى تلائم ما حدث فى الموقف من تغيير . كذلك الطفل الذى احرق النار يديه ذات مرة فهو لا يستجيب لرؤية النار مرة أخرى بسحب يده أو بالبكاء بل بعدم الاقتراب من النار . لذا اتفق العلماء على تسمية هذه المنعكسات الشرطية بالاستجابات الشرطية ، لان كلمة الاستجابة أوسع وأشمل من الفعل المنعكس ، ولأنها تشمل الحركات الارادية والحركات اللاارادية جميعا .

ولنذكر دائما أن للاستجابة الشرطية خاصيتين :

١ - فليست هناك علاقة منطقية بينها وبين المثير الشرطى - ليست هناك علاقة منطقية بين سماع الكلب صوت جرس وافراز لعابه ، أو بين سماع الانسان صوت جرس وضيق حدة عينه ، أو بين رؤية الطفل البرت قطعة من القطن وخوفه منها (انظر ص ٨٠) ، وقل مثل ذلك فى مختلف

المخاوف الشاذة السخيفة كالخوف من حيوان أليف أو من عبور الشوارع أو من المكث في مكان ضيق ..

٢ - أن الاستجابة الشرطية لا تحدث نتيجة تذكر أو تفكير بل هي استجابة غير شعورية . فالطفل الذي أصبح يخاف النار ليس في حاجة أن يتذكر خبرته الأليمة الأولى بالنار . كذلك الحال في كثير من عاداتنا اليومية . فالإنسان يستجيب للمثير 8×7 بقوله ٥٦ دون حاجة إلى أن يتذكر خبرات الطفولة التي تعلم فيها هذه الاستجابة .

٥ - قوانين بافلوف الاشرائية

لم تقف تجارب بافلوف عند بيان أثر المثيرات البديلة حين تقترب بالطعام في تكوين الاستجابة الشرطية . بل قام هو وتلاميذه وأتباعه بدراسة خصائص هذه الاستجابة والعوامل التي تؤثر فيها ، مما أوضح أن التعلم الشرطي أعقد بكثير مما كان يبدو في أول الأمر . وسرعان ما حورت طرقة في البحث حتى يمكن استخدامها مع الأطفال والراشدين . وقد ربط بافلوف بين ملاحظاته وتجاربه وبين كثير من الظواهر المألوفة في حياتنا اليومية . كما خرج من بحوثه التجريبية الدقيقة بعدد من القوانين أيدتها بحوث أجريت في معامل أخرى . وهي قوانين من المرونة والشمول بحيث يمكن أن تفسر جوانب كثيرة من عملية التعلم عند الحيوان والإنسان . من أهم هذه القوانين :

١ - قانون المرة الواحدة

لقد كان بافلوف في تجاربه الأولى يكرر ربط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي عدة مرات قد تبلغ المائة أو تزيد ، غير أنه اتضح أن الاستجابة الشرطية قد تتكون من فعل المثير الشرطي مرة واحدة ليس غير . ويحدث هذا بوجه خاص في الحالات التي تقترب فيها التجربة بانفعال شديد . ولذلك أمثلة كثيرة في الحياة اليومية . فالطفل الذي لسعته النار أو لدغه زنبار مرة واحدة يحجم عن الاقتراب منهما بعد ذلك . كذلك الطفل الذي أوشك على الغرق ذات مرة . بل لقد استطاع « واطسن » Watson وغيره أن يجعل الطفل يخاف الأرنب من مرة واحدة (انظر ص ٨٠)

وهذا القانون كما نرى يقلل من أهمية التكرار في التعلم الشرطي وتكوين العادات .

٢ - قانون التدعيم Reinforcement

التدعيم هو تقوية الرابطة بين المثير الشرطى والاستجابة الشرطية .
ومما يدعم الاستجابة أى يقويها ويميل بالفرد الى تكرارها واختيارها دون غيرها من الاستجابات هو أن يقرن المثير الطبيعى بالمثير الشرطى أو يتبعه مباشرة عدة مرات . فقد لاحظ بافلوف أنه اذا عود كلبا أن يسيل لعابه عند مجرد سماعه الجرس ثم كرر عليه التجربة فى اليوم التالى لم يسيل لعاب الكلب أول الامر عند سماعه الجرس ، لكنه بعد تكرار سماعه الجرس مقترنا بالطعام عدة مرات فان لعابه يبدأ فى الافراز . غير أن هذه الاستجابة الشرطية لم تثبت وتبقى يوما بعد يوم الا بعد تكرار هذه التجربة عدة أيام متتالية . والاستجابة الشرطية متى تكونت وتمكنت بقيت عدة شهور أو ما يزيد .

من هذا نرى أن الاستجابة الشرطية لا تثبت وتبقى بل لا تتكون الا اذا اقترن المثير الطبيعى بالمثير الشرطى أو تبعه مباشرة . والتدعيم فى هذه الحالة نشأ عن اشباع دافع الجوع عند الحيوان وانخفاض حالة التوتر التى يعانيتها . فكان تقديم الطعام كان بمثابة مكافأة للكلب ونوع من «الثواب» reward لقاء استجابته المقبلة .

ومما يجدر ملاحظته أن الثواب فى هذه الحالة جاء قبل الاستجابة لا بعدها . وسنعرض بعد قليل لنوع آخر من التدعيم يجرى فيه الثواب بعد الاستجابة لا قبلها ، وذلك عند الكلام على الاشراف المجدى .

٣ - قانون الانطفاء Extinction

هو عكس قانون التدعيم . ويتلخص فى أن المثير الشرطى ان تكرر ظهوره دون أن يتبعه المثير الطبيعى من آن لآخر أى دون تدعيم تضاءلت الاستجابة الشرطية الثابتة بالتدريج حتى تزول قاطبة . فالكلب الذى تعود أن يسيل لعابه عند سماعه جرسا لا يعود يسيل لعابه ان تكرر سماعه الجرس مرات كثيرة دون أن يتلو ذلك تقديم الطعام اليه . والامثلة على ذلك كثيرة فى الحياة اليومية . فالطفل الصغير لا تعود تبدو عليه علامات البشر والسرور (استجابة شرطية) ان تكرر سماعه صوت أمه (مثير شرطى) دون أن تحضر الى جانبه (مثير طبيعى) . وقل مثل ذلك فى الطفل الذى نكث من تهديده بالعقاب ولانعاقبه فانه لا يعود يعبأ بتهديدنا . ونحن لا نعود نخاف صفارات الانذار (الخوف هنا استجابة شرطية) ان

نكرر سماعنا لها (مثير شرطي) (١) دون أن يقرن ذلك بإطفاء الأنوار أو القصف (مثير طبيعي) .

ولندكر أن انطفاء الاستجابة نوع من التعلم ، هو تعلم الكف عن القيام بعمل لا يقرن بتدعيم كما أنه ليس ضرباً من النسيان كما ينسى الطالب دروسه إن تركها دون مذاكرة مدة من الزمن ، لأن النسيان بالترك لا تحدث فيه استجابة شرطية ، أما الانطفاء فينجم عن ظهور الاستجابة دون تدعيم .

ولندكر أيضاً ما أشرنا إليه منذ قليل من أن هذا الانطفاء دليل على أن الاستجابة الشرطية ليست استجابة آليه ميكانيكية محضة ، بل استجابة يبدو فيها أثر الإدراك والتمييز والتكيف للموقف الجديد . لذا يعتبر الانطفاء ضرباً من « التكيف السلبي » (٢) .

الاستئصال الشرطي والشفاء التلقائي :

أفاد بعض المعالجين النفسيين من ظاهرة الانطفاء في علاج بعض المخاوف الشرطية الشاذة كخوف الطفل من الأرنب أو فأر أو من الظلام أو خوف الكبار من ركوب المصاعد الكهربائية . والطريقة هي أن يقدم الشيء المخيف الى الشخص الخائف عدة مرات في ظروف آمنة أو سارة لا تثير في نفسه الخوف ، كأن يعرض الأرنب على الطفل وهو على مسافة بعيدة منه ، أو وهو محبوس في قفص ، أو مجرد صورة للأرنب . . ومتى تكررت رؤيته للأرنب دون أن يناله منه أذى ، أي في ظروف لا تدعم الخوف في نفسه ، تضاعل خوفه من الأرنب تدريجاً حتى يزول . وتسمى هذه الطريقة في العلاج بطريقة الاستئصال الشرطي .

وعن طريق الانطفاء الشرطي يمكن تفسير الشفاء التلقائي لبعض الأمراض النفسية كالمخاوف الشاذة . لنفرض أن شخصاً يخاف خوفاً شديداً من القطط لأن أحدها عضته عضمة مؤلمة . هذا الشخص سيلتقي حتماً بقطط كثيرة . والقط الذي سيلتقي به مثير شرطي ، لكنه مثير لا يتبعه تدعيم - أي دون أن يعضه عضمة شديدة كذلك التي أحدثت الخوف الشاذ في

(١) سماعنا الصغارة والقصف في أول مرة مثير طبيعي للخوف، أما سماعنا الصغارة بعد ذلك فمثير شرطي إذ لا يمكن أن يتكرر نفس المثير بعينه في المواقف المختلفة بل مشرات متشابهة أو متقاربة .

(٢) Negative adaptation

الأصل . وبعبارة أخرى سيواجه هذا المريض خلال حياته المثير الشرطي عددا كبيرا من المرات دون أن يتبعه المثير الأصلي ، فتضعف الاستجابة الشرطية - وهي الخوف الشاذ - بالتدريج حتى تنطفئ كلية .

٤ - قانون تعميم المثيرات St. Generalization

لوحظ أن الكلاب تستجيب بافراز اللعاب ، في أول الأمر ، لجميع المثيرات التي تشبه المثير الشرطي من بعض الوجوه . فالكلاب التي تعلمت أن يسيل لعابها عند سماع نغمة ذات تردد معين (١٠٠٠ ذبذبة / ثانية) يسيل لعابها أيضا عند سماعها نغمات تقترب في ترددتها من هذه النغمة (٨٠٠ ذبذبة / ثانية) ، وأن الكلاب التي تعودت أن يسيل لعابها لرؤية دائرة مضيئة يسيل لعابها أيضا عند رؤية قطع ناقص ، وأن تلك التي تعلمت أن تستجيب باللعب أن ربتناها على كفها أو خاصرتها يسيل لعابها أيضا أن ربتناها على نقطة أخرى قريبة من الأولى . وكلما زاد التشابه والتقارب بين المثير الشرطي والمثير الأصلي زادت قوة الاستجابة الشرطية وكانت أكثر دواما وبقاء .

هذا هو قانون تعميم المثيرات ويتلخص في انتقال أثر المثير أو الموقف الى مثيرات ومواقف أخرى تشبهه أو ترمز اليه . وهو يفسر لنا كثيرا من سلوكنا اليومي ، فمن لدغة ثعبان فإنه يخاف من رؤية الجبل ، والطفل الذي عضه كلب معين يخاف جميع الكلاب الأخرى . كذلك الطفل الذي يخاف أو يكره أباه يخاف أو يكره كل من شابه أباه في المركز أو النفوذ أو الشكل فإذا به يتوجس أو ينفر من المدرسين والرؤساء ورجال الشرطة والأطباء . والشباب الذي نشأ على خجل شديد من المحرمات من قريباته قد يمتد خجله الى النساء جميعا . وتهيب الطالب من مواجهة جماعة والحديث اليها قد يكون منشؤه سخرية المدرس منه أمام زملائه في الصف وهو تلميذ صغير . والمصاب بمرض نفسى يتأثر ويشتد انفعاله حيال فلواقف التي تشبه الموقف الأصلي الذي أصيب فيه بصدمة ، فالبنات التي سقطت في جدول ماء بين الصخور وكادت تموت أصابها خوف شديد شاذ من رذاذ الماء والماء الجاري (ص ١١٨)

وهذا يعني أن العادات التي اكتسبناها في موقف معين يميل أنثرها الى أن ينتقل الى مواقف أخرى شبيهة بالموقف الأول ، كعادة المشاورة أو الأمانة . وكلما زاد هذا التشابه كان احتمال انتقال الأثر أى التعميم كبيرا .

٥ - قانون التمييز Discrimination

لوحظ أن المثيرات المتشابهة التي يستجيب لها الكلب بافراز اللعاب في أوائل التجربة ، لو تدعم أحدها - أى اقترن بتقديم الطعام - ولم يتدعم الآخر استجاب الكلب للمثير الذي ناله التدعيم ولم يستجب للآخر . من ذلك أن أحد الكلاب قد تعلم أن يستجيب عند سماع نغمة ترددها ٨٠٠ ذذبذة في الثانية ، فكان في أول الأمر يستجيب لنغمات أعلى حتى ما بلغ تردده ١٠٠٠ ذذبذة في الثانية . لكن المجرّب عن طريق تدعيم بعض هذه المثيرات وعدم تدعيم الأخرى استطاع أن يجعل الكلب يميز بين نغمات ترددها ٨٠٠ و ٨١٢ و ٨٢٥ ذذبذة في الثانية ، أى يستجيب لبعضها ولا يستجيب لبعضها الآخر .

فالتمييز هو التغلب على التعميم أى التفرقة بين المثير الأصلي والمثيرات الأخرى الشبيهة به نتيجة لتدعيم المثير الأصلي وعدم تدعيم المثيرات الشبيهة به . فهو نوع من « التدعيم الانتقائي » أساسه التدعيم والانطفاء .

ويبدو أثر هذا القانون في مظاهر كثيرة . فالطفل الصغير يسمى كل رجل يراه « بابا » ، لكنه بفضل التدعيم وعدم التدعيم من البيئة الاجتماعية لا يلبث أن يصحح خطأه هذا وتعميمه الفضفاض فلا يعود يطلق هذا اللفظ إلا على أبيه فقط . كذلك الحال وهو يتعلم أسماء الأشياء: كلب، قط ، تفاح ، قلم .. فهو يعمم أولا ثم يصحح أخطاءه بالتمييز تدريجا .

٦ - قانون الاستتباع

دلت التجارب على الحيوانات أن المثير الشرطى ينتقل أثره إلى مثير آخر يسبقه مباشرة . فان كان الضوء الذى يبشر بقدوم الطعام يسيل لعاب الكلب فالجرس الذى يسبق الضوء مباشرة يسيل لعابه أيضا . وتسمى الاستجابة الشرطية في هذه الحالة استجابة من الرتبة الثانية . فاذا كان ظهور العصا يحمل الطفل على تلبية ما تأمره به ، فسماعه كلمة التحذير التى تسبق ظهور العصا يكفى لحمله على الاطاعة . بل نستطيع أن نذهب إلى أبعد من ذلك فنجعل الكلب يسيل لعابه لصدمة كهربية خفيفة تسبق دقة الجرس السابق مباشرة ، أى أننا نستطيع تكوين استجابة شرطية من الرتبة الثالثة .. وهكذا .. وهذا يبدو في حالة الطفل الصغير اذ يكف عن البكاء حين ترضعه أمه ، ثم حين تحمله ، ثم حين يراها ، بل حتى حين يسمع صوتها قبل أن يراها ..

٦ - دور الاشراف فى التعلم

١ - يقوم التعلم الشرطى بدور هام فى كسب العادات عند الانسان والحيوان ، ولا يشق علينا أن نرى الاستجابة الشرطية فى العادات جميعا . فليست العادة - كل عادة - الا استعداد الفرد لأن يستجيب لعلامات ورموز تنوب عن المثيرات والمواقف الأصلية . خذ على سبيل المثال ترويض الحيوان تر أنه يتلخص فى الاستعاضة عن مثيرات طبيعية - كاطعامه أو ضربه أو ملاطفته - بعلامات ورموز منها كلام المروض وإشاراته أو مثيرات صناعية أخرى . فلتعليم الدب أن يرقص عند سماعه الموسيقى يضع المروض الدب على لوحة معدنية ساخنة ، فيبدأ الدب فى رفع قدميه واحدة بعد الأخرى لاتقاء حرارة اللوحة التى تلمسه ، وفى هذه الأثناء تعزف الموسيقى . . . وهكذا حتى يتعلم الحيوان آخر الأمر أن يرفع قدميه على التتالى أى يرقص عند سماعه الموسيقى وحدها . لقد أصبحت الموسيقى مثيرا غير طبيعى يؤدى مهمة المثير الطبيعى وهو الحرارة المسنطة على قدمي الحيوان . والحيل يمكن تعليمها التوقف عن السير بأن نسمعها كلمة « هس » مثلا وربط هذه الكلمة بجذبة قوية مؤلفة للجرام الموضوع فى فمها .

أما فيما يتصل باكتساب العادات عند الانسان فحسبنا أن نشير الى أن الرضيع تقوم شفاته بحركات ارتشاف اللبن لمجرد رؤيته أمه أو زجاجة اللبن قبل أن يوضع الثدي فى فمه ، وأن النوم يبدأ فى مداعبة الطفل حين يرانا نعد له فراشه أو نغنى له أغنية خاصة .

٢ - كذلك يبدو أثر التعلم الشرطى واضحا فى تعلم الطفل الكلام . فهو ينطق بكلمة « بابا » مثلا ويسمع نفسه وهو ينطقها ، أى أن النطق ارتبط بسماع الكلمة فتصبح الكلمة المسموعة مثيرا شرطيا يدعوا الطفل الى نطقها مرة أخرى ، وهكذا يمضى فى تكرارها حتى يغلبه التعب أو يشغله شيء آخر .

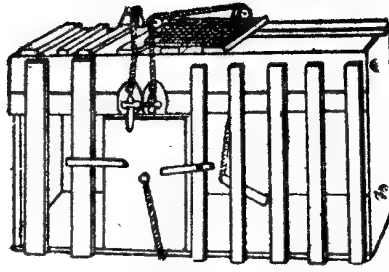
٣ - وفى تعلم القراءة يعرض المدرس للتلميذ على السبورة رسم حيوان صغير والى جانبه رمز معين هو كلمة « قط » . ففى أول الأمر لا يكون هناك ارتباط من أى نوع بين هذا الرمز ومعنى القط ، أما بعد التدريب فيمكن الاستغناء عن صورة القط . وهنا تكفى رؤية كلمة « قط » لاثارة معنى القط فى ذهنه . وكذلك الحال فى جميع ما يتعلمه من أسماء وصفات .

٤ - كذلك يقوم الشرطى بدور كبير فى تكوين الشخصية فى مرحلة الطفولة المبكرة أثناء عملية التطبيع الاجتماعى وتأديب الطفل . ذلك أن العقاب - ماديا كان أو معنويا - مثير طبيعى للألم والخوف ، وغالبا ما يكون العقاب قوة رادعة تكف الفرد عن القيام بالسلوك الذى يعاقب عليه . وتكرار ارتباط الذنب بالعقاب يجعل ارتكاب الذنب بل مجرد التفكير فى ارتكابه مثيرا شرطيا للخوف والألم من شأنه أن يمنع الطفل عن اقتراف ما ننهاء عن عمله . على هذا النحو نستطيع أن نعتبر « الضمير » مجموعة من استجابات شرطية . فالضمير هو جانب الشخصية الذى يوجه سلوكنا وينقد أعمالنا ، ويردعنا عن اتیان ما لا يرتضيه ، ويعذبنا بوخزه الشديد الأليم ان انحرفنا عما لا يرتضيه .

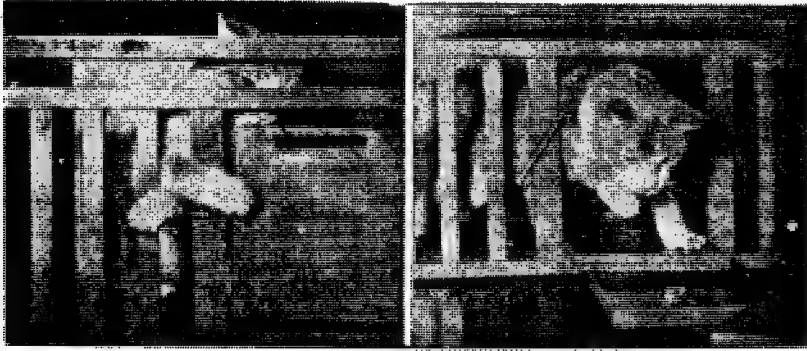
٥ - وأثر التعلم الشرطى ظاهر فى تحوير دوافعنا الفطرية من ناحية مثيراتها ، وفى تكوين ميولنا المكتسبة عن طريق ارتباط العمل الجاف بآخر مما يشوق الفرد ، وكذلك فى اكتساب المخاوف الشاذة مما عرض لنا فيما سبق أكثر من مرة .

٧ - التعلم بالمحاولة والخطأ

قام العالم الأمريكى « ثورنديك » Thorndike (١٨٧٤ - ١٩٤٩) وهو عالم سلوكى النزعة بأجراء تجارب عدة على أنواع مختلفة من الحيوانات - كالكلاب والقطط والدجاج والأسماك والقردة . . . وذلك لدراسة قدرتها على التعلم . فمن تجاربه الماثورة وضع قط جائع فى قفص لا يمكن أن يفتح بابه الا بالضغط على لوحة خشب أو جذب حبل ثم رفع مزلاج بسيط أو ادارة مقبض (أنظر شكلى ١٠ و ١١) ، ثم اغراؤه بقطعة من السمك خارج القفص . لقد لاحظ أن القط يصبح فى حالة عنيفة من التهيج والاضطراب : يعض قضبان القفص ويضربها بمخالبه ويحاول أن يتحطم جسده بين القضبان . . . ويأتى بكثير من الحركات العشوائية الفاشلة ، الى أن يتفق له أن تمس يده أو جزء من جسمه لوحة الخشب أو المزلاج فيفتح الباب ، فيندفع الحيوان الجائع ليلتهم طعامه . وكان المجرب يسجل الزمن الذى يستغرقه القط فى تخبطه هذا حتى يتاح له فتح الباب ، ثم يعيد التجربة ويسجل الزمن الذى يمضيه القط فى محاولته الثانية ثم الثالثة وهكذا حتى يستطيع الحيوان تعلم فتح الباب ، أى الخروج من القفص بمجرد وضعه فيه دون محاولات أو أخطاء . وقد خرج ثورنديك من هذه التجربة وأمثالها - على القط وغيره من الحيوانات - بأن الحركات العشوائية الفاشلة



شكل ١٠

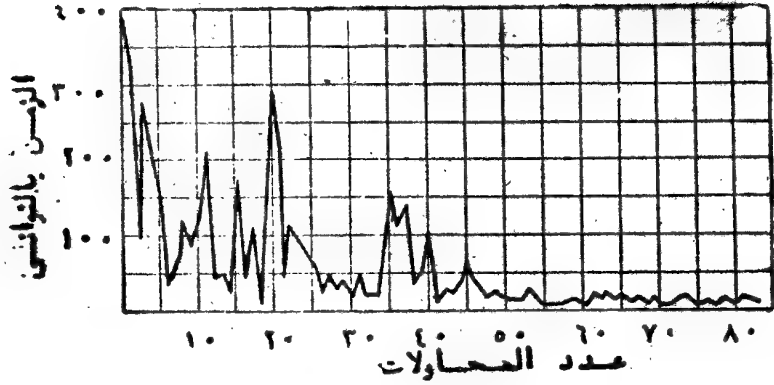


شكل ١١

التي يقوم بها الحيوان تزول بالتدريج وببطء في محاولاته المتكررة ، كما يتناقص الزمن اللازم لخروجه أيضا لكنه تناقص غير ثابت أو منتظم ، أى أن سلوك الحيوان لا يتحسن تحسنا مطردا • وقد جرت العادة في أمثال هذه التجربة أن تسجل نتائجها في صورة رسم بياني يسمى « منحني التعلم » • وهو رسم يبين الصلة بين عدد المحاولات التي قام بها الحيوان وبين الزمن اللازم لفتحه الباب (أنظر شكل ١٢) •

تحليل هذا الموقف التعليمي :

- ١ - يلاحظ أن القط كان حيال موقف جديد لم يسبق له أن خبره
أى أنه كان حيال « مشكلة » •
- ٢ - كما كان في حالة جوع أى تحت تأثير دافع معين •
- ٣ - وقد اضطره الجوع الى القيام بعدد من الاستجابات للتغلب على



شكل ١٢

منحنى التعلم لقط من قطب ثورنديك ، وفيه يوضح تناقص الزمن بتكرار المحاولات لكنه تناقص غير منتظم . ففي المنحنى ارتفاعات بعد انخفاضات ، وهذا ما جعله يعتقد أن الحيوان يتخبط في تعلمه .

المشكلة وإزالة العائق ، وقد مضى في محاولاته حتى نجحت إحداها فأشبع الحيوان دافعه ، أي أن التعلم تم نتيجة للنشاط الذاتي للحيوان .

٤ - كما يلاحظ أن الاستجابة الناجحة تثاب وتدعم إذ يظفر الحيوان بعدها مباشرة بالطعام .

نتائج ثورنديك

من هذه التجارب وأمثالها بدأ ثورنديك يتساءل : هل يتعلم الحيوان عن طريق التفكير ، أي استخدام الأفكار ، أم عن طريق التخبط الأعمى والتعميت (١) الذي لا يقوم على الملاحظة والفهم وإدراك العلاقات ؟ غير أنه ما لبث أن استبعد الفرض الأول لأن منحنيات التعلم تدل على تحسن تدريجي غير منتظم ولا تشير إلى أن الحيوان قد انتقل انتقالاتاً فجائياً من حالة الجهل إلى معرفة حل المشكلة . فلو كان الحيوان يتعلم عن طريق التفكير لاستطاع أن يحل المشكلة سريعاً حين تعاد عليه التجربة . كما استبعد أيضاً أن الحيوان يتعلم عن طريق المحاكاة . فقد دلت تجارب قام بها على أن القطط والقردة لا تستطيع أن تفيد من خبرة حيوان آخر يعرف حل المشكلة ويقوم بهذا الحل أمامها بل تلجأ إلى التخبط حين توضع في

(١) التعميت هو أن يطلب المرء الشيء بيده قبل أن يصره .

هذا الموقف نفسه • لذلك وصل الى النتيجة الآتية : وهي أن الحيوان لا يتعلم عن طريق الملاحظة والتفكير بل عن طريق التخبط الحركي الأعمى الذي تزول فيه الحركات الفاشلة بطريقة آلية تدريجية عميةاء وثبتت الحركات الناجحة حتى يأتي الحل مصادفة واتفقا • وقد سمي هذا التعلم بالتعلم عن طريق المحاولات العمياء أو التعلم بالمحاولة والخطأ لأنه يتلخص في محاولة عدة طرق أغلبها خاطيء • ونستطيع أن نسميه في كلمة واحدة « التعلم بالتعميث » •

ولم تقتصر تجارب ثورنديك على الحيوانات فقط بل أجرى فيضا من التجارب المتنوعة على الانسان وخرج منها بأن التعلم بالمحاولة والخطأ ليس وفقا على الحيوان ، فالانسان يتعلم المهارات الحركية ، كلعبة التنس ، لاعن طريق التفكير والفهم والاستبصار بل عن طريق استجابات حركية متنوعة تزول منها الحاطئة وتثبت الناجحة •

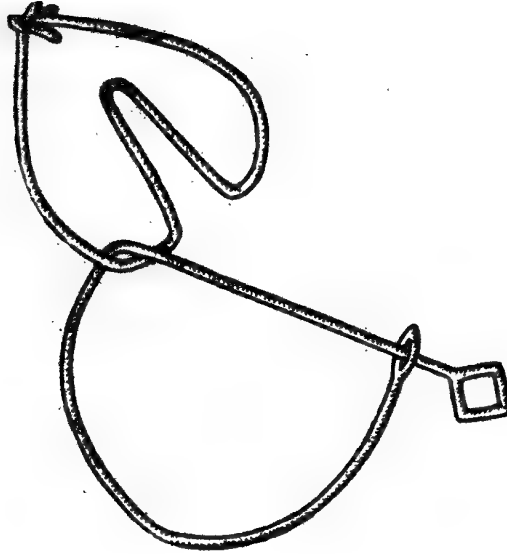
وقد ترتب على مقارنته خطوط التعلم عند الانسان بخطوط التعلم عند الحيوان أن اقتنع بأن الصفة الآلية التي تهيم على تعلم الحيوان هي أساس تعلم الانسان أيضا • ومع أنه لا ينكر أن تعلم الانسان أكثر دقة وأبعد مدى من تعلم الحيوان الا أنه كان يميل ميلا شديدا الى تفسير التعلم المعقد بالتعلم البسيط ، والى مضاهاة الصورة البسيطة من التعلم الانساني بتعلم الحيوان •

وقد اراد ثورنديك أن يصوغ نظريته هذه في قالب فسيولوجي فقال ان التعلم الانساني والحيواني يتلخص في تكوين روابط في الجهاز العصبي بين الأعصاب الحسية التي تتأثر بالمثيرات وبين الأعصاب الحركية التي تحرك العضلات فتؤدي الى الاستجابة الحركية •

موجز هذه النظرية أن التعلم عند الانسان والحيوان يحدث عن طريق المحاولات والأخطاء ، ويتلخص في ترابط آلى بين مثيرات واستجابات •

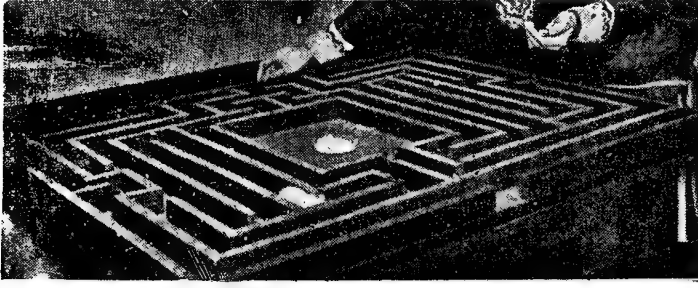
التعميث عند الانسان

ترى هل يتعلم الانسان حقا بالتعميث والتخبط الأعمى الذي يراه ثورنديك أساس تعلم الحيوان ، أم أنه يختلف عنه وما هو وجه الاختلاف؟ ولما كان من المحرج وضع انسان في قفص بعد تجويعه فالتبوع أن يعطى لغزا ميكانيكيا ليحله • ومن الألفاظ التي تستخدم حلقتان من السلك متداخلتان (أنظر شكل ١٣) لا يمكن فصل احدهما عن الأخرى الا اذا



شكل ١٢

كانت كل منهما في وضع خاص . تدل الملاحظة على أن الانسان يبدأ في العادة بمحاولات عشوائية كثيرة يبدو أنها لا تختلف عن تخبطات القط المحبوس في القفص . فإذا به يندفع في شد الحلقين وجذبهما وتقليبيهما في كل اتجاه ، وإذا به يكرر أحيانا نفس الحركات الحاطنة عدة مرات . وقد يأخذه الانفعال فيزداد تخبطه وتزداد حركاته بقدر ما تقل ملاحظته . غير أن الملاحظة الدقيقة تبين أن سلوكه هذا لا يخلو من شيء من التفكير ، لأننا نراه يتوقف بين حين وآخر ليتأمل وضع الحلقين ويفحصهما كأنه يبحث عن مفتاح يحل به هذه المشكلة المستقلقة . وحتى ان اتفق له أن يقع على الحل مصادفة - فلم يفهم مفتاح الحل - ثم أعدنا عليه التجربة لم يسرف في التخبط كما فعل في المرة الأولى ، بل نراه قد أفاد من محاولاته وملاحظاته السابقة فلم يعد يكرر كثيرا من أخطائه ، بل أخذ يركز انتباهه في الأوضاع التي يرجح أنها كانت السبيل الى حل المشكلة . وهكذا يقترب من الحل الصحيح أسرع بكثير من الحيوان . ولا ننسى أن الانسان يستخدم في هذه الحالة أسلحة لا توجد لدى الحيوان ، منها اللغة . فباللغة يستطيع الانسان عقد حديث مع نفسه . وتحليل محاولاته وتذكرها . هذا الى ما لديه بطبيعة الحال من قدرات أضخم على التصور والملاحظة والتذكر والتفكير ، وما ينجم به من قدرة على ضبط النفس تحد من اندفاعه وتهوره بما لا يقاس الى الحيوان ، ثم ما يتميز به من مهارة يدوية فائقة .



شكل ١٤

الفأر في المتاهة :

من الوسائل الأخرى التى تستخدم لدراسة التعلم عند الحيوان ، أن نضعه - وهو جائع أو عطشان - عند مدخل متاهة maze مرتفعة الجدران ، وقد وضع طعامه أو شرابه عند مخرج المتاهة . وتتكون المتاهة من عدة دهاليز متداخلة بعضها مسدود والآخر مفتوح ، وعلى الحيوان أن يجد طريقه الصحيح الى نهايتها للظفر بما يشبع دافعه (أنظر شكل ١٤) . والحيوان المفضل فى هذه التجارب هو الفأر الأبيض . لقد لوحظ أن الفأر يجرى خلال الدهاليز أول الأمر بصورة عشوائية ، وكثيرا ما يعود الى الجرى فى دهاليز خاطئة أو مسدودة . ثم يظل فى تخطيطه هذا حتى يقع على الطعام آخر الأمر مصادفة . غير أنه لوحظ أنه بتكرار المحاولات يوما بعد آخر ، تقل أخطاؤه تدريجا ، ويقل تلكؤه فى الدهاليز المسدودة ، حتى انه ليتردد بعد عدد من المحاولات فى أن يلجها ، وأخيرا يمر بها دون أن يلتفت اليها . . . وبعبارة أخرى لقد تعلم الفأر شيئا ما . كما لوحظ أننا اذا عرضناه لصدمة كهربية وهو يسير فى دهليز مسدود تجنب السير فيه على نحو اسرع .

تقول المدرسة السلوكية الميكانيكية لمنشئها « وطسن » ان التعلم فى هذه الحال كان نتيجة لترايط آلى بين منبهات واستجابات حركية . غير أن هذا التفسير لا يلبث أن ينهار حيال التجربة الآتية : فقد صنعت متاهة خاصة وغمرت دهاليزها بالماء بحيث تضطر الفأر الى أن يسبح فيها حتى يصل الى طعامه أى يستخدم حركات وعضلات مختلفة . فكان الفأر المدرب يتبع نفس الطريق الصحيح الذى تعلمه من قبل . مثل

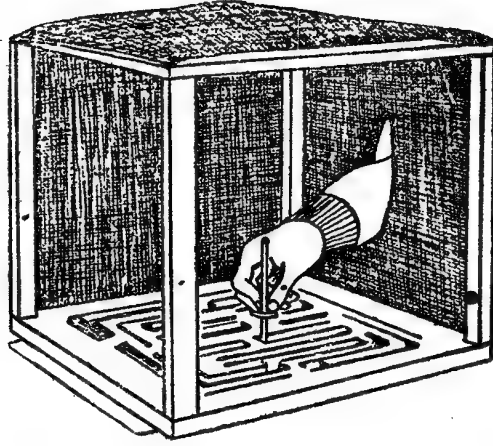
الفأر فى هذه الحال كمثل كلب كسرت احدى سيقانه ، فهل يعجز عن الذهاب الى بيته ؟ • انه لايزال يتعرف بيته فيذهب اليه جريا على سيقانه الثلاث الباقية • وفى هذا ما يدل على أن ما تعلمه الفأر ليس مجرد حركات آلية متسلسلة • فماذا يتعلمه الفأر اذن ؟ • يبدو أنه يكون فكرة عامة غامضة عن المتاهة من حيث هى وحدة وكل ، وأنه يدرك بعض العلاقات بين أجزاء المتاهة ، دهاليزها المسدودة والمفتوحة وجدرانها واتجاهاتها وزواياها والطعام والرائحة المنبعثة منها والأصوات التى تصدر عن وقع أقدامه ، ويحاول تحديد هذا الأجزاء جميعها فى المتاهة من حيث هى صيغة ادراكية اجمالية فيكون مثله كمثل شخص يهبط لأول مرة مدينة كبيرة لا يعرفها • فاذا به يأخذ فى تحديد ما يراه من شوارع وحارات ومفترقات ومسافات وعلامات مميزة بما يعينه على بلوغ المكان الذى يقصده ، كما يهتم بتمييز بعضها عن بعض تبعا لبعض علاماتها التى تثير انتباهه ، حتى تصبح المدينة بالتدريج مكانا مألوفا • وبعبارة أخرى لا تكون حركات الفأر آلية عمياء ، بل يحكمها ويسيطر عليها ادراكه وانتباهه الى المعالم التى يكتشفها تدريجا ، وتميزه بين الدهاليز المسدودة والمفتوحة • على هذا النحو تقل أخطاؤه رويدا رويدا بتقدمه فى التدريب حتى تزول • وبعبارة أخرى لا يكون التعلم فى هذه الحالة آليا أعمى ، بل تعلم يهتدى بالانتباه والادراك والتمييز •

على هذا النحو أيضا يتعلم الحمام أن يعود وحده من الحقل كل مساء الى منزل صاحبه ، ويستطيع الحمام الزاجل أن يعود الى مأواه الأول بفضل طائفة من المعالم تراها عيناه الحادثان •

الانسان والمتاهة :

تستخدم للتجريب على الانسان متاهات مرسومة على الورق، أو من قطع من المعدن بها أخاديد تقوم مقام الدهاليز فى متاهات الحيوان • وعلى الشخص المفحوص أن يمر بقلم معدنى فى هذه الأخاديد حتى نهاية المتاهة، بحيث لا يرى المتاهة أو يكون معصوب العينين (أنظر شكل ١٥) •

وقد أسفرت هذه التجارب بدورها عن عدة فوارق يتميز بها تعلم الانسان عن تعلم الحيوان • من ذلك أن الراشد يكون أكثر أناة وروية وأقل اندفاعا من الحيوان • كما أنه يحاول تجنب الممرات المسدودة حين يكتشفها حتى لا يقع فى الخطأ مرة أخرى • يضاف الى هذا أنه يستعين باللغة فى



شكل ١٥

تعلم المتاهة • فهو يقول لنفسه مثلاً « مرة الى اليمين ثم مرتين الى اليسار ثم مرتين الى اليسار أيضاً » مما يثبت في ذهنه التفاصيل وخط السير •

ويشير التأمل الباطن الذى يقوم به المفحوصون الى ما يتعلمه الشخص فى المتاهة : فقد قال أحدهم انه يعرف الاتجاه العام نحو الهدف بعد محاولة أو اثنتين ، وأنه بعد محاولات أخرى يلاحظ المعالم البارزة للطريق الصحيح ، وأنه يتعرف هذه المعالم حين يعود اليها مرة أخرى فيعرف أنه يسير فى الطريق الصحيح • وسرعان ما يحفظ هذه المعالم التى تكون بمثابة موجّهات تهديه الى بلوغ هدفه • وهنا يجب أن نشير الى ما يتميز به الانسان عن الحيوان من قدرة كبيرة على التذكر والاسترجاع • فالانسان بعد أن يتعلم المتاهة يستطيع أن يعمل لها رسماً تخطيطياً يبين فيه الطريق الصحيح الى الهدف فى حين أننا لا نستطيع أن نثبت أن الفأر يستطيع أن يتذكر شيئاً عن المتاهة بعد خروجه منها •

٨ - خصائص التعيين ودوره فى التعلم

رأينا أن التعلم بالمحاولة والخطأ نوع من التعلم يستجيب فيه الفرد للمعالم العامة للموقف بمحاولات عشوائية متنوعة ، ثم تزول الاستجابات الفاشلة تدريجاً وتثبت الاستجابات الناجحة ، حتى يقع الفرد على الحل مصادفة واتفاقاً •

وهو نوع شائع من التعلم لدى الحيوانات الدنيا . . وربما كانت لا تعرف غيره حين ترتطم بمشكلة . كما أن الطفل يفضل على التلمس المتشد والتأمل والتفكير . بل يلجأ اليه الراشد في حالات الانفعال أو حين تستعصى المشكلة على الحل من كل طريق . كما أنه أساس اكتساب العادات والمهارات الحركية كتعلم السباحة والتنس أو العزف أو الكتابة على المكنآب أو القفز على حاجز . . . اذ ليس فى وسع انسان أن يعرف أية مجموعات من الانقباضات العضلية يتعين عليه القيام بها لأداء الافعال اللازمة . فالطفل الذى يحاول أن يسير على حافة الطوار لا يعرف على التحقيق شيئاً عن الشروط النظرية للتوازن ، لكنه يكرر الحركات التى تجعله يحتفظ بتوازنه ، ويتجنب تلك التى تؤدى الى سقوطه ، ولا يفهم السبب فى قيامه ببعض حركات التوازن . . كذلك الحال فى التدريب الصناعى حين يأخذ العامل المبتدىء فى التمرن على استخدام الأدوات المختلفة كالطرقة أو المخرطة أو المثقاب أو غيرها . وعن طريق التعييث أيضاً يتعلم المريض أو الجريح تجنب الحركات المؤلمة أثناء مشيه أو نومه .

انه نوع عام من التعلم المقصود أو غير المقصود يلجأ اليه الانسان والحيوان حين تعوزهما الخبرة أو المهارة أو الذكاء لحل مشاكلهما . فمن الطبيعى أن يلجأ الفرد اليه حين يرتطم بمشكلة غامضة أو معقدة . يكون الطريق فيها الى الهدف خافياً مستغلقاً ، وانه ليمضى فى تخبطه حتى تتضح له المشكلة فلا يعود فى حاجة الى هذا التخبط فيتركه .

وقد تكون المحاولات والأخطاء صريحة ظاهرة كجرى الفأر فى المتاهة ، أو تكون مضمرة باطنة تحدث بأسرها فى الذهن كما فى حل مسألة حسابية فى الذهن ، أو تكون خليطاً من محاولات ذهنية وحركية فى آن واحد كما هى الحال فى حل الألفاز الميكانيكية .

ويشك أتباع مدرسة الجشطت فى وجود تعلم يقوم على التخبط الأعمى المحض المجرد من كل ملاحظة أو تفكير ، خاصة لدى الانسان والحيوانات العليا . ومن ثم يتوقف مدى التخبط ومقداره على ذكاء الفرد وسنه وخبرته واهتمامه ودقة ملاحظته كما يتوقف أيضاً على نوع المشكلة وصعوبتها . ومن الطبيعى أن يجتاز الانسان طور التخبط أسرع من الحيوان لما له من قدرة على التخيل والتأمل وتصور الغاية ووضع الخطط الملائمة لبلوغها مما لا يقدر عليه الحيوان .

على أن هناك خصائص تميز التعلم التخبطى المحض عن التعلم الذى يقوم على التفكير والفهم والاستبصار ، منها :

١ - أن الفرد يندفع من أول الأمر في نشاط حركي دون أن يضع خطة أو تصميمًا لما يريد عمله ، ودون أن يحدد المشكلة أو يحللها • فهو تعلم يبدأ بالتحرك لا بالتأمل •

٢ - أنه يكرر المحاولات الخاطئة دون أن يدرك ما بها من خطأ •

٣ - وبما أنه لا يقوم على الملاحظة والفهم واستنباط قاعدة أو مبدأ لعمل ، فهو تعلم لا يعين الفرد على تعميم ما تعلمه ، أى على تطبيق ما تعلمه فى نواح أخرى •

٩ - كيف يؤدي التعيين إلى التعلم

قانون التكرار

تصف لنا المحاولات والأخطاء سلوك الفرد أثناء التعلم ، لكنها لا تفسره • فهي لا تبين لنا السبب فى زوال الأخطاء وثبات الحركات الناجحة • وقد كان ثورنديك يرى أول الأمر أن « التكرار » يقوى الروابط العصبية بين المثيرات والاستجابات ويسهل حدوث السلوك ، فى حين أن الترك وعدم الاستعمال والتكرار يضعف هذه الروابط • لكن سرعان ما ظهر له أن عامل التكرار لا يفسر عملية التعلم ، فالحيوان يكرر الحركات الخاطئة أكثر بكثير من الحركات الناجحة ، ومع هذا فالذى ثبتت هو الحركات الناجحة • وفى هذا ما يدل على أن تكرار عمل معين أقل أهمية من النجاح فيه • كما دلت تجارب أخرى على أن التكرار وحده لا يكفى للتعلم • من ذلك أن المحاولات المتكررة انتهى يقوم بها شخص معصوب العينين لرسم خط مستقيم طوله ١٠ سم بالضبط لم تؤد إلى تحسن فى الأداء مهما بلغ عدد مرات التكرار • أما إذا أخبرنا هذا الشخص بنتيجة رسمه بعد كل محاولة فذكرنا له أن الخط أطول أو أقصر من ١٠ سم ، أدت به هذه المعرفة بنتائج عمله إلى تحسن ملحوظ • فاستنتج ثورنديك من ذلك أن التكرار وحده لا قيمة له ، وأن التعلم لابد أن ينطوى على عامل آخر يقوى الرابطة فى حالة النجاح ويضعفها فى حالة الفشل • وقد صاغ هذا العامل الجديد فى صورة قانون سماه « قانون الأثر » •

قانون الأثر Law of Effect

يتلخص هذا القانون فى أن الفرد يميل إلى تكرير السلوك الذى يصحبه أو يتبعه ثواب ، كما ينزع إلى ترك السلوك الذى يصحبه أو

يتبعه عقاب • فالاستجابة الناجحة فى موقف معين تقتزن بحالة من الرضا والارتياح والسرور ، وهذا من شأنه تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة الناجحة بما يؤدى الى تثبيت هذه الاستجابة وتذكرها واطراد حدوثها حين يتكرر الموقف أى الى تدعيمها ، فى حين أن حالة عدم الرضا والارتياح التى تنجم عن فشل استجابة معينة تقلل من احتمال حدوث هذه الاستجابة مرة أخرى •

وبعبارة أخرى فالثواب والعقاب يقومان بدور جوهري فى التعلم • أليس هذا هو القانون الذى يتبعه الآباء والمربون منذ أقدم العصور فى التربية والتعليم وذلك بتشجيع السلوك المرغوب وإثابته واستهجان السلوك غير المرغوب وعقابه ؟

الواقع أن أغلب أنواع التعلم لا يمكن تفسيرها دون إشارة الى ثواب او عقاب • ففى تكوين الاستجابة الشرطية لدى الكلب وهى افراز اللعاب كان الطعام هو الثواب ، وفى انطفاء هذه الاستجابة نفسها كان عدم تقديم الطعام بمثابة عقاب • وفى تجارب الفأر والمتاهة كان وجود الفأر فى نهاية المتاهة بمثابة ثواب وكانت الصدمة الكهربائية التى يتعرض لها حين يمر فى دهليز مسدود بمثابة عقاب • فالثواب يجعل الفرد يختار ويكرر الاستجابة الصحيحة ، والعقاب يحنب الفرد الاستجابة الخاطئة أو يجعله يتركها الى غيرها •

تعديل قانون الأثر

دلت ملاحظات وتجارب كثيرة قام بها ثورنديك وغيره على أن الثواب يحمل الفرد على تكرار ما ائيب عليه ، أى على تدعيمه ، فهو يقوى الرابطة بين المثير والاستجابة دائماً، فى حين أن العقاب نتائجها غير مؤكدة وغير مضمونة ، فقد لا يمنع من معاودة الخطأ ، وتلك حال الاطفال الذين لا يستمعون الى نصح آبائهم بالرغم من تكرار عقابهم • بل قد يؤدى العقاب أحياناً الى تكرير الخطأ ورسوخه كما هى الحال فى عقاب طفل مشكل يهرب من البيت أو يقضم أظفاره على الدوام أو يتبول تبولا قسرياً ففى هذه الأحوال لا يزيد العقاب الطين الا بلة •

بل لقد بينت بعض التجارب أن الأثر المزعج لا يقل فاعلية عن الأثر السار فى تسهيل التعلم • فقد اتفق « طولمن » Tolman مع مجموعة من الاشخاص كان بجرى عليهم تجربة فى التعلم على أن أحدهم ان اخطأ فى الاجابة كان جزاؤه على هذا الخطأ صدمة كهربية

تصيبه فى يده ، لما اتفق مع مجموعة أخرى على أن أحدهم ان أصاب كان جزاؤه صدمة أيضا • وكان افراد المجموعتين لا يعرفون أنهم أصابوا أو اخطئوا الا عن طريق الصدمة • فكانت النتيجة أن تعلمت المجموعتان ما يراد تعلمه بنفس السرعة • ومغزى هذه التجربة أن الاجابة الصحيحة حتى ان اقتربت بالأم وعقاب فان هذا الألم يسهل التعلم ولا يعطله •

وهكذا اضطر ثورندريك الى التخلي عن النصف الثانى من قانون الأثر بعد أن تبين له أن العقاب قد يقوى الرابطة بين المثير والاستجابة •

غير ان هذا لا يعنى أن العقاب لا أثر له فى التعلم على الإطلاق ، إذ لا شك فى أن الطفل الذى لسعه موقد النار يتعلم أن يتجنب هذا الموقد وغيره ، وأن الصدمة الكهربائية التى تصيب القط الجائع وهو يكاد يثب على فأر تجعله ، متى تكررت ، يتجنب هذا السلوك •• بل يعنى ان للعقاب شروطا يجب مراعاتها حتى يكون مشمرا فى عملية التعلم • وهى شروط سنعرض لها فى الفصل التالى • وبعبارة أخرى فقانون الأثر فى صورته الأصلية لا يزال صحيحا باستثناء حالات معينة •

التدعيم ثواب وعقاب :

التدعيم كما قدمنا هو تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة ، كما يطلق أيضا على العامل الذى يدعم أى الذى يقوى هذه الرابطة • ويتلخص التدعيم فى تجارب بافلوف كما رأينا فى اقتران المثير الشرطى (سماع الجرس) بالمثير الطبيعى (الطعام) قبل الاستجابة • أما اليوم فيستخدم العلماء اصطلاح التدعيم أيضا حين يتبع الاستجابة ثواب أو عقاب ، كالطعام الذى يلقاه القط بعد أن يفتح باب القفص وكالصدمة التى تصيب الفأر وهو يدخل دهليزا مسدودا • ويطلق على الثواب اسم « التدعيم الإيجابى أو التدعيم فقط » وعلى العقاب اسم « التدعيم السلبى » •

غير أننا اذا أردنا أن نجعل الثواب يشمل كل حالات التدعيم تعين علينا أن نبسط مفهوم الثواب عن مفهومه فى اللغة الدارجة • فالثواب فى اللغة الدارجة باعث خارجى، هو أى شىء أو موقف يجلب للفرد الراحة والرضا والسرور فهو يلتمسه ويود أن يظفر به وأن يحتفظ به • وذلك فى مقابل العقاب وهو أى شىء أو موقف يجلب للفرد الألم أو السخط أو الخوف فهو يعمل على تجنبه أو تغييره •• أما الثواب بمعناه الواسع الذى ينجم عنه تدعيم الاستجابة فيشمل :

١ - كل ما يرضى دافعا عند الانسان أو الحيوان كالحاجة الى الطعام أو الدافع الجنسي أو الحاجة الى الأمن أو التقدير الاجتماعى أو النجاح أو الظهور ..

٢ - كل ما يبشر بإرضاء دافع حتى ان اقترن بالم وعقاب معتدل . فالصدمة الكهربائية فى تجربة « طولن » يمكن اعتبارها نوعا من الثواب لأنها علامة على نجاح الفرد فى التجربة . وما قيمة صدمة كهربية خفيفة اذا قيسست الى إرضاء دافع كالتقدير الاجتماعى عند الانسان ؟

٣ - كل ما يقي الفرد من موقف مؤلم أو خطير ، واقع أو متوقع . فتجنب فأر المتأهة صدمة كهربية تصيبه ان دخل دهليزا مسدودا يمكن اعتباره نوعا من الثواب يدعم استجابة التجنب عنده ، كذلك الحال فى تجنب الطفل موقد النار الذى لسعه من قبل . وافلات التلميذ دون عقاب من ذنب ارتكبه كالغش مثلا نوع من الثواب يشجعه على تكرار الغش ، وتجنب شخص لديه خوف شاذ من الققط للأماكن التى يحتمل أن يرى فيها قطا وارتياحه لأنه نجا من عضه ققط .. هذا التجنب يعتبر نوعا من الثواب يدعم فى نفسه الخوف من الققط ، لأن هربه هذا يقيه من مواجهة موقف خطر . وهذا هو السبب فى بقاء المخاوف الشاذة طول العمر أحيانا . والطالب الذى يتعين عليه أن يختار الالتحاق بين كليتين فى الجامعة ، وكان فى حيرة وتردد شديدين ، ثم قطع فى الأمر فاستراح ، تكون راحته هذه نوعا من الثواب يدعم هذا القرار ويثبتته فى نفسه ، والعامل المستجد الذى يتدرب على آلة جديدة فى المصنع ان ظل يتدرب دون أن يعرف هل يتقدم ويتحسن فى تدريبه أم يتأخر .. كان جهله مصدر قلق وتوتر لديه ، فان عرف استراح ، فكانت هذه الراحة حافزا له على التقدم فى تدريبه ..

بهذا المعنى الشامل نستطيع أن نعرف الثواب بأنه كل ما يؤدى الى خفض القلق والتوتر عند الفرد حتى ان اقترن بالم .. وكلنا يعرف أننا فى حياتنا اليومية نحاول ونعاود ونكرر السلوك الذى يوصلنا الى تحقيق رغباتنا وأمانينا مهما لاقينا فى سبيل ذلك من مشقة والم .. أما العقاب فعلى عكس ذلك كل ما يؤدى الى زيادة التوتر حتى ان كان غير مؤلم فارغام طفل على تناول طعام لا يسيغه نوع من العقاب ..

صفوة القول أن التدعيم عامل تمييز واختيار لأنه يميل بنا الى تكرير السلوك المقترن بالثواب دون غيره مما يقترن بعقاب وهو بهذا المعنى عامل أساسى فى تكوين العادات والبقاء عليها . فلا تعلم بدون تدعيم .

١٠ - الاشراف والتعبيث

الاشراط المجدى Instrumental conditioning

كان المعتقد أن التعلم بالمحاولة والخطأ يختلف فى نواح هامة أساسية عن التعلم الشرطى وأن القوانين التى تهيمن عليهما قوانين مختلفة كل الاختلاف . غير أن هناك تجربة قام بها العالم الأمريكى « سكينر Skinner » وهى بين أن هذين النوعين من التعليم لا يناقض أحدهما الآخر بل يكمل أحدهما الآخر .

تتلخص هذه التجربة فى صندوق صغير ذى غطاء زجاجى ولايحتوى الا على وعاء صغير وقضيب من المعدن بجوار الوعاء . وخارج الصندوق آلة ان دارت أسقطت قطعا صغيرة من الطعام فى منحدر يصل الى هذا الوعاء الصغير قطعة فى كل مرة ، وهى تدور ان وقع ضغط على قضيب المعدن يوضع فأر جائع فى الصندوق ، فيأخذ فى ارتياده واستطلاع انحاءه واللعب بمحتوياته ، فان اتفق أن ضغط على القضيب مضادفة دارت الآلة فهبط عليه الطعام فبادر الى التهامه ، وسرعان ما يتعلم الفأر أن يضغط على القضيب كى يظفر بقطع أخرى من الطعام اذ أن ما يأكله منه فى المرة الواحدة لا يكفى لاشباع جوعه . وقد لوحظ أن الفأر ان تكرر ضغطه على القضيب دون أن يهبط اليه الطعام كف عن الضغط ، أى انطفأت استجابته . وفى هذا ما يدل على أن الطعام - وهو نوع من الثواب - يدعم الاستجابة ويثبتها ويقويها ، فى حين أن الحرمان من الطعام - وهو نوع من العقاب - يتضاءل بالاستجابة ويطفئها وقد استخدم هذا الصندوق نفسه بعد تكييفه لاجراء تجارب على القردة والشمبانزى والاطفال .

وبين هذه التجربة وتجارب بافلوف فوارق كثيرة من أهمها أن الاستجابة الشرطية المكتسبة فى تجربة سكينر ، وهى الضغط على القضيب ، استجابة مجدية أى تؤدي بالفعل الى « اثابة » هى الظفر بالطعام ، أما فى تجارب بافلوف فالاستجابة المكتسبة الشرطية ، وهى سيل اللعاب ، ليست مجدية أى لا تؤدي بأية حال الى الطعام مهما سال لعاب الحيوان . لذا توصف تجربة سكينر وأمثالها بأنها تجارب « اشراف مجد » على حين توصف تجارب بافلوف بأنها تجارب اشراف بسيط أو اشراف مأثور . الفارق الثانى هو أن الاستجابة فى الاشراف المجدى استجابة ارادية كتحريك اليدين أو الجسم ، فى حين أن الاستجابة فى

الاشراط الماثور غالبا ما تكون استجابة لا ارادية كافراز اللعاب أو سحب اليد نتيجة لصدمة كهربية . .

ومع هذه الفوارق بين الاشراط المجدى « الفعال » والاشراط البسيط « المنفعل » فالحظوات التى يتم بها التعلم واحدة فى الحالتين .

ففى الاشراط الماثور :

رؤية الطعام أو سماع الجرس (مثير شرطى) - الاستعداد لسيل اللعاب (استجابة شرطية) - وجود الطعام فى الفم (مثير أصلى) - سيل اللعاب نتيجة لوجود الطعام فى الفم (استجابة أصلية) .

وفى الاشراط المجدى :

رؤية القضيب (مثير شرطى) - الضغط عليه (استجابة شرطية)
الظفر بالطعام (مثير أصلى) - الأكل (استجابة أصلية) .

فإذا كان الاشراط الماثور يتلخص فى اكتساب استجابة شرطية فالاشراط المجدى يتلخص فى تعلم استجابة تكون وسيلة الى المثير الطبيعى وهو الطعام . فى الحالة الأولى يدرك الفرد شيئا فيظفر بالطعام ، وفى الحالة الثانية يعمل الفرد شيئا ليظفر بالطعام .

ومن ناحية أخرى لو أمعنا النظر لوجدنا أن صندوق سكينريشبه صندوق ثورنديك من عدة وجوه . لكنه أبسط منه فهو لا يتيح للحيوان مجالا كبيرا للتخبط كما يفعل القط فى صندوق ثورنديك . لذا يتم التعلم فيه بسرعة كبيرة لكنه يتبع نفس الخطوات :

فى صندوق ثورنديك :

رؤية أكرة الباب (مثير شرطى) - ادارة الأكرة (استجابة شرطية)
الظفر بالطعام (مثير أصلى) - الأكل (استجابة أصلية) .

من هذا يتضح أن التعلم بالتعبيث ماهو آخر الأمر الا ارتباط مثير شرطى باستجابة شرطية مجدية . ومنه يتضح أيضا أن تجربة سكينر تسد الثغرة بين اشراط بافلوف وتعبيث ثورنديك ، وهما صورتان من صور التعلم كان يظن أن احدهما تختلف عن الأخرى اختلافا كبيرا .

قوانين الاشراط المجدى

ومما يذكر أن بعض قوانين بافلوف الاشراطية تنطبق أيضا على الاشراط المجدى ، منها قوانين التدعيم والانطفاء والتعميم والتمييز . .

فمن طريق الاشراف المجدى يكتسب الانسان والحيوان عادات كثيرة ويقلعان عن عادات أخرى . . من ذلك أن الاستجابة الشرطية يجب أن تدعم لتبقى والا انطفأت . وقد رأينا أن الفأر ان تكرر ضغطه على القضيبة دون أن يهبط اليه الطعام كف عن الضغط (مع مراعاة أن التدعيم هنا يأتي بعد السلوك لا قبله كما فى الاشراف الماثور) . ثم أنظر الى الرضيع وهو يتعلم الرضاع من ثدى أمه ، تراه يحل هذه المشكلة كما تعلم فأر سكر حل مشكلته على وجه التحديد . فالرضيع يقوم أول الأمر بحركات عشوائية توجهها أمه الى حد ما ، حتى يضع فمه فى الثدي فيشبع دافع الجوع كما ضغط الفأر على القضيبة فاشبع جوعه . . كذلك يتعلم سلسلة من الحركات مستخدما الاشراف المجدى لارضاء حاجاته الجسمية الأخرى . . والطفل ان اتفق له أن يضع اصبعه فى فمه فوجد لذة فى مضه مال الى تكرار هذا السلوك وسرعان ما تتكون لديه عادة مص الاصبع ، وان اتفق له أن يلمس شيئا حارا فسرعان ما يتعلم أن يبتعد عنه .

أما فيما يتصل بانطفاء العادات والاقلاع عنها عن طريق العقاب - أى التدعيم السلبي - فيكفى أن نذكر أننا اذا عرضنا فأرا ذكرا لصدمة كهربية فى كل مرة يقترب فيها من فأرة أنثى فسرعان ما يتجنب الاقتراب من انثى الفأران . . ومدمن الحمر يبدأ فى النفور من شربها ان قدمناها له عدة مرات وقد مزجت بعقار يثير عنده قيئا غنيفا . . والطفل الذى يمص أصابعه باستمرار قد يقلع عن هذه العادة السيئة ان دهننا أصابعه بمادة مرة .

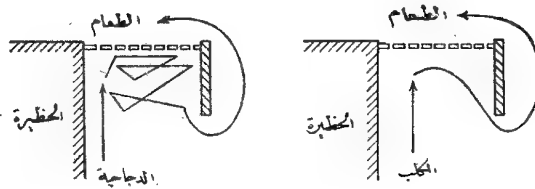
وعن طريق التدعيم والتعميم تتكون أغلب اتجاهاتنا النفسية نحو الناس والأشياء وكذلك عاداتنا الخلقية كالصدق والأمانة أو الكذب والقسوة . . فهى تتكون تدريجا فى مواقف خاصة واحدا بعد الآخر ثم يمتد أثرها الى مواقف أخرى .

ويبدو قانون التمييز فى حالة الطفل الذى يرى سلوكا معيناً يحوز رضا والديه فيميل الى تكريره مع الغير أى تعميمه على المواقف المشابهة ، لكنه كثيرا ما يرى أن السلوك الذى ينال استحسان والديه - أى الذى بدعم تدعيما ايجابيا - يقابل بالاعراض والاستهجان من الغير - أى يدعم تدعيما سلبيا - وهنا يضطر الطفل الى أن يتعلم التمييز أى أن يتصرف مع البعض بسلوك خاص ومع الآخرين بسلوك مغاير .

١١ - التعلم بالاستبصار

عابت مدرسة الجشطلت على ثورنديك أن الأقفاص التي كان يستخدمها في تجاربه لا تسمح للحيوان بإظهار قدرته على التعلم ، لأن المزاليج والأكبر والأزوار وغيرها من مفاتيح الأقفاص مخبوءة خافية بحيث لا يستطيع الحيوان معالجتها الا عن طريق المصادفة وهو يتلمس الخروج من مأزقه ، فى حين أن الاختبار الصالح لقياس القدرة على التعلم يجب أن تكون جميع عناصره واضحة ماثلة أمام عيني الحيوان ، فإن كانت لديه قدرة على الملاحظة وإدراك العلاقات تسنى له أن يحل المشكلة بغير هذا التخبط الذى تفرضه طبيعة المشكلة . لذا أجرى أتباع هذه المدرسة تجارب تقادوا فيها هذا العيب - أجروها على الطيور والأسماك والأرانب والقطط والقردة والأطفال . وكان من أبرعها تلك التجارب التى أجراها « كهلر » Koehler على القردة العليا .

فمن الاختبارات الواضحة البسيطة التى استخدموها أن يضعوا الحيوان الجائع أمام عتبة بطبيعة الحال - فى قفص مؤخره غير مغلق وواجهته من قضبان يستطيع الحيوان أن يرى من خلالها طعاما (شكل ١٦) . من هذا الشكل يتضح لنا الى أى حد يختلف سلوك الدجاجة عن الكلب فى حل هذه المشكلة . فالكلب لم يلبث أن قام بحركة التفاف بمجرد ولوجة القفص دون تردد أو تريث أو اندفاع الى الأمام للوصول الى الطعام،



شكل ١٦

فى حين أن سلوك الدجاجة يبدو فيه التخبط والمحاولات العمياء والاندفاع المباشر للنفاذ من واجهة القفص . ولو أعدنا التجربة وجدنا الدجاجة تظل فى تخبطها ولكن بدرجة أقل منه فى المرة الأولى . أما الكلب فيبدو من سلوكه أنه لاحظ وأدراك على حين فجأة العلاقة بين الوسيلة والهدف ، بين حركة الالتفاف والظفر بالطعام . وهذا يأذن لنا أن نستنتج أنه حل المشكلة حين لاحظ أن الطريق المباشر الى الطعام لا يجدى - هذا الحل الفجائى للمشكلة الذى يقوم على الملاحظة وإدراك العلاقات هو التعلم بالاستبصار .

تجارب كهلر على الشمبانزى

من تجارب هذا العالم أنه وضع أحد القردة العليا ، وهو جانغ ، فى حظيرة يتدلى من سقفها بعض ثمرات الموز مما لا يستطيع الحيوان الوصول اليه بذراعه أو بالوثوب اليه . وكان بالحظيرة عدة صناديق فارغة تقع فى مجال ادراك الحيوان (أنظر شكل ١٧) . فبدأ الحيوان بمحاولات كثيرة



شكل ١٧

يجدر ملاحظة « الزميل » الجالس على الأرض ، وما تم عنه قبضة يده ونظراته من مشاركة وجدانية ومن « اعجاب » أيضا

للوثوب لم تنته بالنجاح طبعاً ، وكان يستسلم بعدها ويرتد الى مؤخرة الحظيرة غضبان أسفا ، وعلى حين فجأة اندفع الى أقرب صندوق وأخذ يزيحه حتى أصبح أسفل الموز ثم وثب عليه فلم يفلح فى بلوغ غايته ، فبدت عليه مظاهر اليأس والانفعال • وعلى حين فجأة اندفع الى صندوق آخر وأخذ ينظر اليه تارة والى الموز طورا ، ثم دفعه دفعة خفيفة ، ثم عاد ينظر الى الموز مرة أخرى ، حتى اذا ما أصبح الصندوق قاب قوسين أو أدنى من مسقط الموز حمله فوضعه على الصندوق الأول ، ثم وثب عليهما لكنه لم يوفق ، فأعاد محاولاته الفاشلة واعتراه الانفعال ، حتى انتهى الى وضع صندوق ثالث ، ثم وثب عليها جميعاً واستولى على غنيمته فرحاً بها وجديراً بها • • الحق أنه اكتشف « مبدأ » لا يقل فى روعته عن مبدأ الوصول الى القمر بصاروخ ذى عدة مراحل !

ومما يجدر ذكره أن الصناديق ان كانت بمنأى عن مجال ادراك الحيوان ازدادت المشكلة صعوبة أو تعذر عليه حلها •



شكل ١٨

واليك تجربة أخرى أجراها العالم نفسه على الشمبانزى «سلطان»
أذكى مالمديه من القردة العليا ، ولم يفلح فى حل المشكلة من بينها غيره .
وضع سلطان فى حظيرة واجهتها من قضبان حديدية ، ووضع خارج
الحظيرة ثمرات الموز مما لايسطيع القرد بلوغه بذراعه . وكان بداخل
الحظيرة ، وفى مجال ادراك الحيوان ، قضبتان احدهما طويلة والأخرى
قصيرة . وكل منهما لا تكفى وحدها لبلوغ الموز أن اتخذها القرد أداة
لجذبه . فلبث القرد أكثر من ساعة يجرب كل قصبة بمفردها ويفشل
بطبيعة الحال ، حتى يأس واستسلم وارتد الى مؤخرة الحظيرة . ثم أخذ
يلعب بالقصبتين ، وبينما هو كذلك اذا بطرف قصبة يلج فى طرف
الأخرى ، عن طريق المصادفة فيما يبدو ، عندها وثب القرد على التو الى
واجهة الحظيرة وأخذ يستخدم هذه القصبة المركبة فى جذب الموز . وبينما
هو كذلك اذ انفصلت القضبتان احدهما عن الأخرى فسارع الى وصلهما
(انظر شكل ١٨) ، وظفر سلطان بالموز عن استحقاق يتفق مع «فخامة»
اسمه . لكنه لم يقف لياكل الموز ، بل طفق يجذب بأداته المبتكرة أشياء
أخرى ملقاة على الأرض وقد بدت على وجهه امارات الفرح والرضا كما
يفرح الإنسان بمسألة حلها أو اختراع وفق اليه . فلما أعيدت عليه
التجربة فى اليوم الثانى لم يلبث غير بضع ثوان ثم شبك القضبتين كما
فعل بالأمس . بل لقد استطاع فى تجارب تالية أن يركب قصبة طويلة من
ثلاث قضبات قصار . ومما يجدر ذكره مرة أخرى أن القضبات ان لم تكن
فى مجال ادراك الحيوان ازدادت المشكلة صعوبة أو تعذر عليه حلها .

مفهوم الاستبصار Insight

يرى كهلر أن القرد تعلم حل المشكلة عن طريق الاستبصار لأنه
استطاع أن يلاحظ أن القصبة الجديدة قادرة على أن تعينه على بلوغ هدفه
بعد أن عجزت عن ذلك القضبات القصيرة . أى أن حل المشكلة قام على
فهمها أى ادراك ما بين أجزائها من علاقات كانت خافية عليه فى أول الأمر .
ومما يدل على أن الحل جاء نتيجة استبصار :

١ - أن الحيوان انتقل انتقالا فجائيا لا تدريجيا من محاولاته
العشوائية الفاشلة الى استخدام القصبة المركبة .

٢ - أنه حين أعيدت عليه التجربة لم يلجأ الى التخبط بل حلها فى
بضع ثوان مما يدل على أنه فهم « سر » المشكلة ومفتاحها .

أما الاستبصار فهو عند مدرسة الجشطت الإدراك الفجائي أو الفهم الفجائي لما تنطوى عليه المشكلة من دلالة ومعنى بعد محاولات فاشلة تطول أو تقصر . هو الإدراك الفجائي لما بين أجزاء الموقف الكلى من علاقات أساسية . وأجزاء الموقف الكلى فى تجارب القردود هى القرد والقصة أو الصندوق والهدف .

خصائص التعلم بالاستبصار :

أجرى كثير من علماء النفس - من أتباع مدرسة الجشطت وغيرهم - تجارب مختلفة على الحيوانات الدنيا والعليا وعلى الأطفال والراشدين فخرجوا منها بالنتائج الآتية :

١ - أن الاستبصار لا يتضح فى تعلم الحيوانات الدنيا اتضاحه فى تعلم الحيوانات العليا وخاصة القردة وذلك لما لها من قدرة أكبر على الملاحظة ، كما أنه أظهر لدى الراشدين منه لدى الأطفال ، وأظهر لدى كبار الأطفال منه لدى صغارهم - وبعبارة أخرى تتوقف قدرة الفرد على التعلم بالاستبصار على مستوى ذكائه وكذلك على سنه وخبراته . وهنا نذكر أن الذكاء عند مدرسة الجشطت ضرب من الاستبصار .

٢ - كما دل الاستبطان على أن التعلم بالاستبصار تسبقه غالبا مرحلة من المحاولات والأخطاء الذهنية لدى الكبار من بنى الانسان ، وربما كان الأمر كذلك لدى الأطفال .

٣ - والفهم الذى يتضمنه الاستبصار قد لا يظهر على نحو فجائي كما تصرح مدرسة الجشطت ، بل قد يكون هذا الفهم تدريجيا ، أما الاستبصار الفجائي فأجدر أن يسمى «بالإلهام» Inspiration أو «الإشراق» Illumination

٤ - أن الحل الذى يظفر به الفرد عن طريق الاستبصار فى موقف يفيد منه الفرد فى مواقف أخرى جديدة تختلف عن الموقف الأول بعض الاختلاف ، وهذا على خلاف التعلم عن طريق التعيين . فالقرد الذى تعلم استخدام عصا للاستيلاء على ثمرات من الموز معلقة فى سقف حظيرته ، ان لم يجد للعصا استخدام بدلا عنها أشياء تختلف عنها شكلا وحجما ولونا

ومادة ، فقد يستخدم بدلا عنها غصن شجرة أو لوحا من الخشب أو قضيبا من الحديد أو قصبة من الخيزران ، كأنه اكتشف « مبدأ » . كما أنه يستخدم العصا نفسها للاستيلاء على أشياء أخرى غير الطعام ليست فى متناوله .

التعلم عملية فهم وتنظيم :

تنكر مدرسة الجشطالت أن التعلم ينتج عن ترابط آلى بين مثيرات واستجابات كما يقول الاشرطيون ، كما تنكر أنه يقوم على التخبط الأعمى الخالى من الملاحظة والتفكير والذكاء كما يقول بعض السلوكيين - وترى أن التعلم يقوم على الفهم الكلى للموقف برمته . وهكذا يكون التعلم ضربا من التفكير والتأليف والابتكار ، أو على حد قولهم ضربا من الاستبصار .

وهى لا تنكر أثر المحاولات والأخطاء فى عملية التعلم ، لكنها تنكر أنه تخبط أعمى لا صلة له بالمشكلة . فالقط المحبوس فى القفص كانت حركاته من بدء التجربة موجهة وذات معنى . فقد كان ينظر دائما الى الطعام وقضبان القفص ولم يكن ينظر الى الساعة المعلقة على حائط الحجرة أو الى الكرافت الحمراء التى يلبسها المجرب ، وكان ينتبه حين تعاد عليه التجربة الى موضع المزلاج ثم الى المزلاج نفسه . وهذا يمكن اعتباره استبصارا فى مستوى حطيط . ومما يدل على أن حركات القط لم تكن آلية ميكانيكية أنه حين تعلم فتح الباب كان يفتحه مرة بمخلبه ، وأخرى بظفره ، وثالثة بفمه مما يشير الى أن سلوكه لم يكن نتيجة ترابط آلى بين مثيرات واستجابات - وبعبارة أخرى لم يكن سلوك الحيوان عشوائيا محضا ، بل كان سلوكا يلاحظ ويختار .

كما أنها لا تنكر عامل المصادفة فى الوقوع على الحل الصحيح ، لكنها تنكر أنها أهم ما يحدث فى عملية التعلم .

وأتباع هذه المدرسة يرون أن التفكير والاستبصار أكثر من أن يكون نهاية لمحاولات وأخطاء كثيرة فى ذهن الفرد ، كما يزعم السلوكيون ، بل يرون أنه يحدث نتيجة لاعادة تنظيم المجال الإدراكى بما يعين على بروز الحل ، أى لاعادة تنظيم المشكلة على نحو يسمح بادراك العلاقات الهامة بين عناصرها . وبعبارة أخرى فالحل لايتاح بالاستبصار الا اذا أعيد تنظيم الموقف العلمى تنظيميا يسمح بإبراز جميع عناصره الهامة فى مجال ادراك الفرد . وهذه ناحية يجب أن يراعيها كل مدرس فى تدريسه ، أى لا

ينبتق الاستبصار الا فى اللحظة التى تبدو فيها المشكلة فى شكل جديد واضح .

يتضح مما سبق أن التعلم بالاستبصار لابد أن يقوم على الفهم الكلى للموقف بأجمعه لا لأجزائه فرادى . وهذه ناحية هامة تميز نظرية الجشطط عن النظريات الترابطية التى ترى أن التعلم يتلخص فى عقد روابط بين جزئيات ، أى بين مثيرات واستجابات . فاكمال سلسلة الأعداد التالية مثلا : ٦ - ٧ - ٩ - ١٢ - ١٦ - ٢١ - ٢٧ - لا يمكن أن يتم الا بالنظر الى السلسلة فى جملتها وإدراك ما بين أجزائها من علاقات . كذلك الحال فى اكمال جملة ناقصة ، أو تصنيف عدد من الأشياء ، أو حل قرين هندسى ، أو تشخيص مرض معين .

هذه أهم النواحي التى تتميز بها نظرية الجشططت عن النظريات الترابطية فى التعلم . الواقع أن الانسان عينا يحاول أن يجد فى هذه النظريات الأخيرة اشارة الى أهمية الفهم والاستبصار فى التعلم ، أو الى ما بين تعلم الطلاب وتعلم الأسماك من فارق كان تعليم الطلاب وترويض الحيوان صنوان متكافئان . لذا كانت نظرية الجشططت أكثر هذه النظريات فائدة للمدرسين والمعالجين النفسيين والأطباء وكل من يقوم بعملية التعليم .

١٢ - تعلم الانسان وتعلم الحيوان

مع أن قواين التعلم متشابهة عند الانسان والحيوان الا أن هناك فوارق جمة فى التعلم عند كل منهما بما جعل قدرة الانسان على التعلم أكبر وأشمل بكثير منها عند الحيوان :

١ - فدوافع الانسان الى التعلم وبواعثه على التعلم أكثر عددا وأوسع مدى من دوافع الحيوان وبواعثه .

٢ - والانسان أدق فى الملاحظة ، وأقدر على التصور ذهنى والتذكر ، وأسرع فى تنفيذ التعليمات ، وأقدر على رؤية العلاقات الهامة ، وكذلك على التعميم والتمييز .

٣ - هذا الى أن الانسان أقدر على ضبط انفعالاته وأبعد عن الارتباك والتخبط الحيوانى ، لذا فهو يوجه جزءا أكبر من طاقته ووقته الى حل المشكلة التى تواجهه .

- ٤ - أما ميزة الانسان الكبرى فهي قدرته على استخدام الرموز :
اللغة والأرقام والاشكال الهندسية . . كذلك قدرته على التخطيط واستنتاج
المبادئ العامة ، ووزن الاحتمالات المختلفة في ذهنه لبحركته .
- ٥ - هذا الى ما يتميز به من مهارة يدوية لا يدانيه فيها حيوان .

١٣ - الموقف الحاضر من عملية التعلم

استعرضنا ثلاث نظريات للتعلم ، ترى اولها أن التعلم ترابط شرطى
يفسره قانون الاقتران المتانى والمتتابع ، والثانية ترى أن التعلم محاولات
وأخطاء يفسره قانون الأثر ، والثالثة ترى أن التعلم استبصار يفسره قانون
تنظيم المجال الادواكى .

ويرى بعض العلماء أن التعلم الشرطى أبسط أنواع التعلم ، وأنه
مجرد نوع من أنواع عدة من التعلم ، ويرى آخرون أن التعلم الشرطى
أساس كل تعلم ، فليس هناك تعلم دون اشرط ، وجميع ضروب التعلم
وتكوين العادات عند الانسان والحيوان يمكن أن تفسر بالتعلم الشرطى .
فقوانين اكتساب الاستجابة الشرطية - وهى التدعيم والانطفاء والتعميم
والتمييز والاستتباع وغيرها - تقوم بدور فى كل تعلم : من تعلم لعبة
التنس الى تعلم لعبة الشطرنج ، ومن تعلم القراءة الى تعلم الهندسة التحليلية ،
ومن تعلم الفأر الخروج من متاهه الى تعلم الطفل ربط حذائه ومن تعلم
القفزة على سور عال الى ادمان المخدرات . أما كيف يحدث الاشرط ويتم
فمشكلة لم يتفقوا بعد عليها جميعاً .

ومما يجدر ذكره أن هذا الفريق الأخير وعلى رأسهم « هل » Hull
و « سكينر » Skinner و « جاثرى » Guthrie وغيرهم من أتباع
المدرسة السلوكية الجديدة . أو ما تسمى بمدرسة « المثير والاستجابة »
يؤكدون أن التعلم عند الانسان والحيوان ارتباط ميكانيكى بين مثيرات
واستجابات ، ويتفقون جميعاً على أن مبدأ « الغرضية » لا مجال له فى
عملية التعلم ، وهو المبدأ الذى ينص على أن الأغراض علاوة على المثيرات
تقوم بدور هام فى تعيين السلوك وتوجيهه أثناء التعلم (انظر ص ٦٩)
ويدخل فى زمرة هؤلاء من يرون أن التعلم عند الانسان والحيوان
عملية عمياء تتم بطريقة ميكانيكية أو تحدث عن طريق محاولات وأخطاء
حركية ظاهرة أو ذهنية باطنة ، وأن التعلم يفسره قانون الأثر . على رأس
هؤلاء « ثورنديك » .

فى مقابل هؤلاء الترابطيين جميعاً ترى مدرسة الجشطت أن التعلم

عند الانسان والحيوان لا يتم عن طريق ترابط آلى ، أو بمحاولات وأخطاء .
عمياء ، بل عن طريق الاستبصار أى عن طريق الملاحظة والفهم وادراك
العلاقات ، أى تنظيم المجال الإدراكى . فعملية التعلم عملية غرضية ارتيادية
ابتكارية قوامها الفهم والتنظيم .

من هذا يتضح لنا أنه ليس فى علم النفس اليوم نظرية واحدة تفسر
مختلف انواع التعلم ، بل هناك أكثر من نظرية ، بل خلاف حتى بين
النظريات المتعددة التى تنطوى تحت مدرسة واحدة .

وقد يرجع بعض هذا الخلاف الى أن التعلم عملية شديدة التنوع
لأنها تتصل بكل تغير يطرأ على أفعالنا وأفكارنا وحالاتنا النفسية الشعورية
واللاشعورية ، كما أنها على درجات مختلفة من التعقيد . كما يرجع بعضه
الآخر الى اختلاف المواقف التعليمية التى يدرسها العلماء ويجرون عليها
التجارب ، ثم محاولة تعميم التفسير على مواقف من نوع آخر .

الوقائع والنظريات

لقد دلت التجارب على أن هناك تعلمًا يبلغ فيه التخييط ذروته
ويكون التحسن فيه تدريجياً وفيه لا يفهم الفرد بوضوح كيف يحدث
التحسن ، كما أن هناك تعلمًا يدرك فيه المتعلم بوضوح العلاقات التى
تؤدى الى الحل ، أى يفهم ما يجب عليه عمله كي يصل الى هدفه ، وهذا
يمكن أن نسميه التعلم بالاستبصار . هذا الى تعلم يقع بين الطرفين اذ
يتضمن استبصاراً جزئياً مقترناً بمحاولات عمياء . غير أنه يجب التمييز
بين التعميت - وهو نوع من الاشراف كما قدمنا - والاستبصار من حيث
هما واقعتان حاصلتان وطريقتان للتعلم وبين التعميت والاستبصار من
حيث هما نظريتان تزعم كل واحدة منهما أنها تفسر جميع صور التعلم .
الأسئلة الآتية .

كلمة ختامية

بالرغم من هذا الخلاف الظاهر بين نظريات التعلم فى الوقت الحاضر
الا أننا نستطيع أن نفيد من كل واحدة منها بما يعيننا على الاجابة على
- لماذا نتعلم ؟ لوجود دافع لدينا ووجود مشكلة أمامنا .

ـ كيف نصل الى الاستجابة الصائبة ؟ عن طريق المحاولة والخطأ ،
وعن طريق الاستبصار ، وعن طريق التمييز •

ـ لماذا نختار الاستجابة الصائبة ونكررها دون غيرها ؟ لأن سلوكنا
يخضع لقانوني التعزيز والانطفاء •

ـ كيف نكتسب العادات والمهارات الاتجاهات ؟ عن طريق التعزيز
أى انتقال أثر التعلم من موقف الى آخر شبيه به •

الفصل الثالث

التعلم والتعليم

مبادئ التعلم والتعليم :

بين التعلم والتعليم فارق جوهري . فالتعليم هو مجهود شخص لمعونة آخر على التعلم ، أما التعلم فمجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه بمعونة المعلم وإرشاده . وبعبارة أخرى فالتعليم هو توجيه عملية التعلم ، هو حفز المتعلم واستثارة قواه العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف التي تمكنه من التعلم أيا كان نوعه . لذا كان من الطبيعي أن يقوم التعليم على قوانين التعلم ومبادئه مع مراعاة العوامل المختلفة التي تؤثر في عملية التعلم فتسهلها أو تعطلها .

لقد رأينا من استعراض نظريات التعلم في الفصل السابق أنها بالرغم من اختلافها في تفسير عملية التعلم إلا أنها تتفق جميعها على النقاط التالية :

- ١ - لا تعلم بدون دافع ، ٢ - لا تعلم بدون تدعيم أى بدون ثواب أو عقاب ، ٣ - التعلم نشاط ذاتي يقوم به المتعلم نفسه نتيجة لحاجة لديه ، ٤ - الإقلال من أهمية التكرار في عملية التعلم ، ٥ - انتقال أثر التعلم من الموقف الأصلي إلى المواقف الشبيهة به .

كما رأينا أن مدرسة الجشطالت تؤكد أهمية وضوح مادة التعلم وتنظيمها وفهمها ..

على أن البحث في موضوع التعلم لم يقتصر على معامل علم النفس، فقد أجريت بحوث وتجارب كثيرة في صفوف الدراسة بالمدارس وفي ميدان الصناعة والتدريب المهني وفي ساحات القوات المسلحة ، وفي حلقات التوجيه والإصلاح الاجتماعي ، وخرج الباحثون بعدة مبادئ تهيم على عملية التعلم أيا كان نوعه : من التعلم الذي يستهدف حفظ قصيدة من

الشعر الى تعلم ادارة مخرطة أو منشار كهربي ، ومن التعلم الذى يستهدف
تحصيل المعاني والأفكار الى تعلم القواعد الحلقية والاجتماعية . هذه المبادئ
ما هى الا قواعد تسهل عملية التعلم على المتعلم والمعلم جميعا . فهى تعين
المتعلم على حفظ دروسه واستذكارها وتذكرها والافادة مما يقرأ ويحصل
.. كما تعين المعلم -مدرسا كان أم أبا أم طبيبا أم معالجا نفسيا أم اخصائيا
اجتماعيا أم مدربا صناعيا - على اتقان عمله التعليمى بمراعاة شروط التعلم
الجيد .

التعلم الجيد :

يتميز التعلم الجيد بسمات أربع هى :

- ١ - أنه لا يتطلب أن ينفق المتعلم فى سبيله وقتا أطول مما يجب .
 - ٢ - ولا يقتضى أن يبذل المتعلم فى سبيله جهدا كبيرا لا داعى له .
 - ٣ - وهو التعلم الذى يبقى أثره فلا يسارع اليه النسيان .
 - ٤ - كما أنه التعلم الذى يستطيع المتعلم استخدامه والافادة منه فى مواقف جديدة كثيرة .
- وستتناول بالتفصيل أهم هذه المبادئ والقواعد .

١ - الدوافع والتعلم

يتعلم الانسان ان كانت لديه رغبة فى التعلم ، وكانت لديه القدرة
على التعلم ، واتيحت له الفرصة للتعلم ، وقدم اليه الارشاد فيما يتعلم .
غير أن القدرة والفرصة والارشاد لا تجدى جميعا ان لم يكن لدى المتعلم
ما يدفعه الى التعلم . فلا تعلم بدون دافع . ذلك أن التعلم كما قدمنا هو
تغير فى السلوك أو التفكير أو الشعور يتجم عن نشاط يقوم به الفرد ،
والفرد لا يقوم بنشاط من غير دافع . ولقد رأينا من التجارب التى
تجرى على الحيوانات أن الحيوان لا يبدأ نشاطه التعلمى الا بتأثير دافع
الجوع أو العطش أو الاستطلاع أو الهرب من قفص أو تجنب موقف مؤلم ،
كذلك الحال فى تعلم الانسان السير فى متاهة أو حل لغز ميكانيكى ،
فقد يكون الدافع هنا مجرد الرضا من تعلم السير فى المتاهة ، أو كلمة
تشجيع من المجرّب ، أو دافع الظهور والتغلب على العقبات . كما رأينا من
قبل أن « التدعيم » يتوقف على الدوافع . فان كان الحيوان جائعا وجب

اثابته بالطعام ، وان عثوره على الطعام يحدد اختياره الطريق الصحيح في
المناهة . فالتدعيم عامل اختيار .

لذا يجب أن يقوم التعليم - كل تعليم - على الدوافع الأساسية
والفرعية للمتعلمين وعلى مآلديهم من اتجاهات نفسية وميول ، على أن يذكر
المعلم أن حاجات المتعلمين وميولهم وأهدافهم قد تختلف اختلافا تاما عما
يظن . فقد يخطئ طالب في القراءة أمام الصف فيضحك الطلاب ، فان
كان الطالب في حاجة شديدة الى جذب الانتباه اليه ، أدى هذا الضحك
الى تدعيم وقوعه في الخطأ أثناء القراءة .

فالدافع شرط ضروري لكل تعلم . وكلما كان الدافع قويا زادت
فاعلية التعلم أى مثابة المتعلم عليه واهتمامه به ، على أن نذكر أن الدافع
ان زادت شدته على حد معلوم عطل التعلم . فالخوف الشديد من الفشل
في الامتحان قد يعطل الطالب عن التحصيل .

وقد أدى إهمال الدوافع والميول في ميداني التعليم والصناعة بوجه
خاص ، أدى الى نتائج سيئة أو خطيرة ، منها استخدام المتعلم أو المتدرب
قدراته الى أدنى حد ، أو استخداما عقيما ، أو مسارعة التعب والملل الى
نفسه . فمن الملاحظ أن تلاميذ المدارس ينفقون ثلاثة أعوام أو تزيد في
تعلم لغة أجنبية لا يتقنها أغلبهم ، مع ما دلت عليه الملاحظة من أن الجندي
المتوسط في الجيش الأمريكي يستطيع الحديث بلغة أجنبية في بضعة أشهر
ولا شك أن هذا الفارق الكبير يرجع بعضه الى أن الجيش يصطنع طرقا
أفضل في التعليم ، غير أن أغلبه يرجع في أكبر الظن الى قوة الدافع لدى
الجندي لأنه يستطيع أن يفهم وأن يلمس السبب الواقعي لدراسة اللغة
وذلك على نحو أسرع وأسهل من التلميذ الذي قد يرى أن تعلم اللغات مطلب
تفرضه عليه برامج التعليم ليس غير . وكثيرا ما نخفق في تعليم الأميين
من الكبار القراءة والكتابة لأننا لم نخلق في نفوسهم الرغبة في التعلم قبل
البدء في تعليمهم . بل كثيرا ما نجد صعوبة في تعليم الاطفال القراءة
والكتابة للسبب نفسه . والملاحظ أن الموظف الذي يوعد بالترقية الى
درجة أعلى ان ظفر بشهادة معينة في دراسة معينة ، الملاحظ أنه ينكب على
الدراسة حتى يتما في وقت قصير . كذلك الفتاة التي تصبو أن تشغل
وظيفة سكرتيرة سرعا ن ما تتعلم الكتابة على الآلة الكاتبة وتلخيص ما يعلى
عليها في بضعة أسابيع . ودون هذه الدوافع الخاصة قد يتلكأ الموظف أو
الفتاة فلا يتعلمان ما تعلمان الا بعد عدة سنين .

والدوافع ليست ضرورية لبدء التعلم فحسب بل ضرورية أيضا للاستمرار فيه ولا تقاؤه وللتغلب على ما يعترضه من صعوبات وعقبات ولا استخدامه في مواقف جديدة . ذلك أن الدافع القوى يزيد من اليقظة وتركيز الانتباه ، ويؤخر ظهور التعب ، ويحول دون ظهور الملل ، ويجعل المتعلم أكثر تقبلا لما يوجه إليه من نصيح وإرشاد ، كما يزيد من مثابرته وقدرته على مقاومة ضروب الاغراء .

وضوح الغرض من التعلم :

الغرض كما قدمنا غاية أو هدف شعورى يدركه الفرد أو يتصوره ويعقد العزم على بلوغه . والغرض بهذا المعنى دافع يثير السلوك ويوجهه ويميل على الفرد اختيار الوسائل الملائمة . وقد كانت التربية القديمة تلقن الطالب معلومات وتحمله على كسب مهارات لأغراض لا يعلمها ولا يشعر بها ولا يهتم لها ، ولما رأوا فتور همته وعدم اهتمامه حفزوه ببواعث مصنعة الجوائز والامتحانات تثير فى نفسه دافع الخوف . وحتى فى يومنا هذا لا يعرف أغلب الطلاب الغرض من دراستهم قواعد اللغة وكثيرا مما يقدم لهم فى دروس الرياضيات والعلوم الطبيعية والاجتماعية . لذا يتعين على المعلم أن يوضح للمتعلمين الأهداف القريبة والبعيدة التى ترمى إليها الدروس ويحدد لها لهم تفصيلا ويذكرهم بها إن نسوها أو غفلوا عنها كي يستطيع الطالب أن يسعى إليها وأن يترجمها الى أعمال تفيده فى حياته اليومية . فوضوح الغرض من التعلم فى ذهن المتعلم يسهل عملية الحفظ والتحصيل ، ويزيد من درجة الفهم والجهد وتركيز الانتباه . وليذكر المعلم أن التعلم الذى يشعر المتعلم بالغرض منه أجدى وأنفع من التعلم الذى يأتى عفوا ، أو يفرض فرضا ، وأن الأهداف تزداد قوة وحيوية حين ترتبط بالدوافع الأساسية للفرد وميوله . كما يجب عليه ألا يضع أمام المتعلمين فى أول الأمر أهدافا بعيدة أو يكلفهم القيام بأعمال صعبة أو معقدة حتى لا تثبط همهم ويفتر اهتمامهم ، بل يجب عليه أن يتدرج فى التعلم على حسب طاقتهم .

وكما يتعين على المعلم تحديد الهدف من التعلم لطلابه كذلك يتعين على المتعلم - طالبا كان أم غير طالب - أن يحدد لنفسه الغرض من قراءة كتاب معين . أو مذاكرة درس معين ، اذ لا شك أن هناك فارقا أساسيا بين القراءة لمجرد القراءة أو لقتل الوقت وبين القراءة بقصد الفهم أو الحفظ أو لغرض خاص عند القارئ ككتابة مقال ، أو لاجتياز امتحان أو استقصاء

موضوع معين ، أو تلخيص أحد فصول الكتاب • ذلك أن القراءة أو الدراسة لغرض خاص تحمل الفرد على رؤية العلاقات بين الأشياء التي يريد تحصيلها ، والربط بين بعضها وبعض ، والاهتمام بها مما يجعله يفكر فيها بطريقة شعورية ولا شعورية ، وهذا ما يفوت القارئ الذي لا يقرأ لغرض خاص • ولنفرض أنك أجريت التجربة الآتية على أحد زملائك : تطلب اليه أن يذكر لك الكلمة اليسرى حين تنطق أمامه بالكلمة اليمنى :

قماش	ليمون
خبز	مدرسة
فنجان	محراث
كتاب	قبعة

وافرض أنك طلبت اليه بعد أن حفظ الكلمات بهذا الترتيب الأفقى أن يسترجعها بترتيبها الرأسى • المرجح أنه لا يستطيع لأنه لم يقصد الى الحفظ بهذا الترتيب •

واليك تجربة أخرى تبين أثر الحفظ والتحصيل لغرض خاص : كلفت مجموعات ثلاث من الطلاب حفظ قطعة أدبية ، على أن تهتم المجموعة الأولى بملاحظة المعانى فى هذه القطعة ، والثانية بملاحظة عدد الكلمات ونوعها ، والثالثة بمجرد قراءتها • ثم اختبرت المجموعات الثلاث فى المعانى التى تتضمنها القطعة ففازت المجموعة الأولى المجموعتين الآخرين فوقاً ملحوظاً •

تعهد الحفظ والتعلم

نحن نصعد درجات السلم مئات المرات فى الشهر الواحد ومع هذا قد لا نعرف على التحديد عددها ، كذلك سرعان ما ننسى أسماء الأشخاص الذين نتعرف بهم ولا نأبه لحفظ أسمائهم • ولو سألك أحد عن لون عيني أحد أصدقائك ممن تراهم كل يوم فقد لا تستطيع لأنك لم تقصد الى ذلك والراكب الى جنب سائق السيارة الذى لا يهتم بحفظ معالم الطريق يجد صعوبة فى تعرف الطريق ان اضطر الى السير بمفرده • وفى الشهادات القضائية يكثر خطأ الشاهد وتحريفه للواقع عن غير قصد لأنه لم يقصد الى حفظ ما رآه من تفاصيل الحادثة • ويروى أحد العلماء أنه ظل ٢٥ عاماً يرتل بعض الصلوات فى الكنيسة بما بلغ عدده ٥٠٠٠ مرة ومع هذا لم يستطع أن يسترجع هذه الصلوات بمفرده •

هذا لا يعنى أن ليس هناك تعلم عرضى غير مقصود . فنحن نكتسب كثيرا من المعاني والاتجاهات النفسية والصفات الخلقية والمخاوف الشاذة بطريقة عارضة غير مقصودة ، وهى مكتسبات على جانب كبير من الاهمية . بل يعنى أن الاشياء التى يتعين علينا أن نتعلمها لكى نتذكرها أو نقيدها فيها بعد ، يجب أن تكون فى بؤرة انتباهنا ساعة تحصيلها وان يكون تحصيلها مقترنا بقصد وتصميم على تذكرها .

معرفة المتعلم مدى تقدمه :

هذه المعرفة من أقوى دوافع التعلم . فلو كنت ترمى هدفاً بسمهم مرات متتالية دون أن تعرف نتائج رميك لم تستطع أن تتعلم التصويب ، فى حين أنه معرفتك بالنتائج أولا فأول تعينك على تكييف رميتك ، ان كانت أعلى من الهدف خفضتها ، أو كانت دونه أعليتها . وقد دلت تجارب كثيرة على أن ممارسة العمل دون علم بنتائجه لا يؤدي أحيانا إلى تعلم البتة ، وأن علم المتعلم بنتائج تعلمه يعينه على اجادة التعلم وزيادة إنتاجه من حيث مقداره ونوعه وسرعته . ذلك أن هذه المعرفة : ١ - تعين المتعلم على تصحيح استجاباته الخاطئة وعلى تكرار الاستجابات الناجحة وحدها ، ٢ - كما أنها تجعل العمل أكثر تشويقا ، لأن الميل إلى أداء عمل يأخذ فى الفتور بمرور الزمن عادة ، ومعرفة مدى التقدم ينشط الميل ان كان قد أخذ يفتر ، ٣ - هذا إلى أن معرفة المتعلم مدى تقدمه تحمله على منافسة نفسه وغيره بأن يعمل على أن يبد نفسه أو غيره . أما الجهل بنتائج التعلم فقد يلقي فى روع المتعلم أنه قد وصل إلى الذروة فلا يبذل جهدا فى سبيل التقدم والتحسين ، أو يلقي فى روعه أنه لا يتقدم فيقتر تخمسه واهتمامه ، ٤ - ثم ان هذه المعرفة تستغل قانون « الطاقة المتزايدة » الذى ينص على أن الفرد متى اقترب من بلوغ هدفه زاد ما يبذله من جهد كازدياد نشاط الطلاب فى نهاية العام ، ونشاط العمال عند الاقتراب من نهاية العمل .

لقد أجريت تجربة طلب فيها إلى عدة أشخاص أن يرسموا خطوطا ذات أطوال معينة وهم معصوبوا العينين . وكان المحرب يطلمهم على نتائج أعمالهم بقوله « ان هذا الخط أقصر من اللازم ، أو أطول من اللازم » وذلك بمجرد انتهائهم من الرسم . كما أجريت التجربة على مجموعة ضابطة لم يطلع المحرب أفرادها على نتائج رسوماتهم ، وكذلك على مجموعات ثلاث أخرى كان يخبر الأولى بالنتائج بعد ١٠ ثوان ، والثانية بعد ٢٠ ثانية ، والثالثة بعد ٣٠ ثانية من انجاز أعمالهم . فكان معدل الاجوبة الصحيحة

في ٥٠ محاولة على النحو الآتي : ٢٧٤٤ للمجموعة التجريبية ، و ٢٥٠٢ للمجموعة الضابطة ، و ٢١٨٨ و ١٥٠ و ١٤ للمجموعات الثلاث الأخرى .

والفائدة العملية التي نخرج بها من هذا هي ضرورة اطلاع المتعلم أو المدرب على نتائج عمله بأسرع ما يمكن . وربما كان هذا من بين الأسباب التي تدعو المدارس اليوم الى الاكثار من الاختبارات الدورية والشميرية .

الدوافع الذاتية والوساطية :

الدوافع التي تحفز الانسان على التعلم ، وعلى العمل بوجه عام ، على أنواع ثلاثة :

١ - دوافع لصيقة بموضوع التعلم كـ رغبة الطفل في تعلم القراءة لأن القراءة تلذ له وتشوقه ، وكـ رغبة الكبير في تعلم القانون لأن هذا الموضوع ممتع في ذاته . فالتعلم هنا يكون كاللعب وكالفن - نشاط يزيد الاهتمام به لذاته على الاهتمام به من أجل غاية خارجية . هذه هي الدوافع الذاتية . Intrinsic

٢ - دوافع غير ذاتية لكنها ترتبط بظروف التعلم ارتباطا وثيقا مباشرا كـ رغبة المتعلم في التقدير الاجتماعي أو الظهور أو احترام نفسه أو التعبير عنها .

٣ - دوافع خارجية عن موضوع التعلم كـ رغبة المتعلم في التعلم ارضاء لوالديه أو لمعلمه أو طمعا في المظهر بجائزة أو لحاجته الى جمع المال أو اشباع هواية لديه . هذه هي الدوافع الوساطية Extrinsic ولا يخفى أن الدافع الوساطي يمكن أن يشبع بطرق مختلفة ملتوية كالتودد الى المعلم ومداهنته ، ذلك أن النشاط الصادر عنه وسيلة الى غاية وليس غاية في ذاته كما هي الحال في الدافع الذاتي الذي لا يرضيه الا التعلم . ولا شك أن هناك فارقا كبيرا بين طالب يكره العمل لكنه يتقنه من أجل جائزة ، وبين آخر يحب عمله ويظهر بجائزة نتيجة لذلك . فالطالب الثاني أدنى الى الاستفادة مما يتعلمه والى تطبيقه في مواقف جديدة ، بخلاف الطالب الأول .

ونما أنه من الغلو أن نطلب من كل المتعلمين التعلم من أجل العمل ذاته ، فأحكم ما نستطيع عمله هو أن نهتم بالجو الاجتماعي للتعلم كي نشبع ما لدى من دوافع نفسية اجتماعية أي كي يتسنى له أن يجد

لذة فى عمله من ارضاء دوافع تتصل به اتصالا مباشرا . فان عجزنا عن ذلك وجعلنا الدوافع الواسطية فى المرتبة الاولى كان هذا اعترافا منا بالفشل .

٢ - الثواب والعقاب

ان « قانون الأثر » الذى صاغه ثورنديك (انظر ص ٢٠٤) جعل الدوافع تحتل مركز الصدارة فى عملية التعلم . وقد أدى ذلك الى الاهتمام بقضية الثواب والعقاب فى المدارس والاصلاحيات والسجون ، ولم يكن الاهتمام بالدوافع مألوفاً فى ذلك العهد ، كما أدى الى اجراء بحوث كثيرة فى هذا الموضوع . وهامى ذى بعض النتائج التى توصل اليها جمهور الباحثين فى موضوع الثواب والعقاب :

١ - أن الثواب أقوى وأبقى أثراً من العقاب فى عملية التعلم ، وأن المدح أقوى أثراً من الذم بوجه عام . ومن التجارب التى تذكر بهذا الصدد أن كلفت مجموعات ثلاث من الاطفال تعلم بعض المسائل الحسابية ، وكانت الاولى تتعلم دون نقد أو تشجيع ، على حين كان المجرب يخبر أفراد المجموعة الثانية على الدوام بمدى تقدمهم وتحسنهم ، أما المجموعة الثالثة فكان يقال لأفرادها أثناء التعلم أنهم أغبياء كسالى غير أكفاء . وقد أسفرت التجربة عن أن المجموعة الاولى كان تقدمها فى التعلم دون المجموعتين الأخرين ، أما المجموعتان الأخرى اللتان أثبتت احدهما وعوقبت الأخرى أثناء التعلم فقد ارتفع مستوى التعلم لديهما فى أول الامر ، لكن سرعان ما انحط مستوى المجموعة التى عوقبت انحطاطاً ملحوظاً فى حين ظل تقدم المجموعة التى أثبتت مستمرا موصولا . وفى هذا ما يشير الى أن أثر العقاب مؤقت لا يدوم .

٢ - أن الجمع بين الثواب والعقاب أفضل فى كثير من الاحوال من اصطناع كل منهما على حدة ، فيستخدم العقاب لكف السلوك المعوج حتى يستقيم فيثاب عليه الفرد ، فيكون العقاب فى هذه الحالة بمثابة ألم مؤقت فى سبيل لذة أكثر دواما . يعزز هذا ما لوحظ من أن كثيرا من نزل السجون لا يجدى فى تهذيبهم ما يبذل من جهود مثيبة ان لم يقترن ذلك بالتهديد بالعقاب ، وكل أب أو مرب يلتمس ضرورة استخدام العقاب واللوم فى تطبيع الاطفال .

٣ - أن أثر الثواب ايجابى فى حين أن أثر العقاب سلبى ، لأن

العقاب يحذر الفرد من أن يسلك سلوكا معيناً في موقف معين يجلب له الأذى والألم ، أو لأنه يخيف الفرد من شيء معين ، وذلك دون أن يرشده إلى ما يجب عمله .

٤ - ومما وجدته ثور بديك وغيره أن اثر الجزاء - ثوابا كان أم عقابا - يبلغ أقصاه حين يعقب السلوك مباشرة ، ولكن أثره يضعف كلما طالت الفترة بينه وبين السلوك . فلكى يكون الجزاء مثمرا يجب أن يكون عاجلا مباشرا ، أو على الأقل لا يكون متأخرا إلى حد كبير - خاصة مع الأطفال . فخير الجزاء عاجله .

٥ - أن العقاب المعتدل المعقول مدعاة في كثير من الأحيان إلى أخذ الحيطة والحذر وتجنب الأخطاء ، أما العقاب الذي يجرح كبرياء الفرد أو الذي يتخذ شكل توبيخ علني فنوع ضار عقيم من العقاب تزيد أضراره على فوائده إذ أنه قد يولد في نفس المعاقب الكراهية أو الشعور بالنقص أو فقد الثقة بالنفس ومن التجارب التي تدل على الأثر النافع للعقاب المعتدل تجربة أجريت على مجموعتين كل منهما ٤٠ طالبا يتعلمون السير في متاهة يدوية (انظر ص ٢٠٢) وكان المخطئ في المجموعة الأولى يجازى على خطئه بصدمة كهربية خفيفة ، في حين كان الخطأ في المجموعة الثانية لا يعاقب عليه بشيء . وقد أسفرت النتيجة عن أن هذا العقاب المعتدل أنقص عدد المحاولات اللازمة للتعلم بمقدار النصف ، كما أنقص الزمن اللازم للتعلم بمقدار ٣٠٪ ، وكان أفراد المجموعة الأولى أكثر حرصا إذ كان الزمن الذي يستغرقونه في المحاولة الواحدة أطول من الزمن الذي يستغرقه أفراد المجموعة الثانية ، كما أنقص هذا العقاب العدد الكلي للأخطاء بمختلف أنواعها . على أن هناك تجارب أخرى تدل على أن العمل الذي يراد تعلمه ان كان بسيطا والعقاب شديدا ، عرقل العقاب التعلم بدل أن يساعد عليه .

٦ - اتضح من بحث تجريبي دقيق أن الأطفال المنبسطين يضاعفون جهودهم عقب اللوم ، في حين أن المنطوين يضطرب انتاجهم عقب اللوم . كما ظهر أيضا أن بطيء التعلم يحفزته الثناء أكثر من النقد ، في حين أن النقد واللوم أجدى مع الموهوبين منه مع بطيء التعلم .

هذه التجربة الأخيرة توجه أنظارنا إلى ضرورة مراعاة الفروق بين الأفراد في توقيع العقاب . فالعقاب الذي يجدى مع المرأة قد لا يجدى مع الرجل ، والذي يجدى مع الطفل قد لا يجدى مع الكبير .

ومما تجدر الإشارة اليه أخيراً هو أن ما نظنه نحن الكبار عقاباً قد يعده الطفل ثواباً . فقد يعتبر الطفل ضربنا له نوعاً من الثواب لو كان يؤول هذا الضرب على أنه مظهر للاهتمام به ان كان ظمناً الى اهتمامنا به .

٣ - المنافسة

تلجأ بعض المدارس والجامعات الى اذكاء روح التنافس بين الطلاب لاستفزاز ما لديهم من دوافع الى التعلم وذلك ببذل العطاء والدرجات والمكافآت للممتازين المتفوقين - وهم قلة قليلة في العادة - وحرمان غيرهم من هذه الامتيازات أو اشعارهم بالتخلف والقصور . غير أن جبهة كبيرة من المربين المحدثين لا يقرون التنافس على هذا الوجه ، اذ يرون أن التنافس بطبيعته يحمل في ثناياه قدراً كبيراً من الكراهية المدمرة ، وبذا يكون عامل هدم وتحطيم للعلاقات الانسانية الطيبة في الصف أو المدرسة بأسرها . بل يرون أنه لا يتمشى مع المثل الديمقراطية التي تنص على تكافؤ الفرص بين الناس ، ويرون الاستعاضة عنه بالقوة الدافعة التي تنجم عن العمل الجماعي المشترك والتعاون الديمقراطي اذ يشترك أفراد الجماعة في انجاز عمل يرون فائدته وأهميته ، ويتضافرون طوعاً لا كرهاً على اتمامه .

الواقع أن التنافس هو في جوهره صراع يستهدف الانتصار والتفوق على الغير ، ويتضمن احباط نجاح الغير وجهوده أى يتضمن تعارض المصالح . وكثيراً ما يرى التنافس في منافسيه أعداء له ، أو على الأقل حجر عثره في سبيل تقدمه . على أن التنافس يصبح محقق الضرر وباعثاً على الحسد والبغضاء وثبوت الهمة في الأحوال الآتية :

١ - حين يكون من الشدة والعنف بحيث يؤدي الى اضطراب انفعالي لدى المتنافسين وسوء توافق اجتماعي بينهم .

٢ - حين يقوم بين أفراد متباعدي القوى والإمكانيات بحيث يصبح الفوز وقفاً على فئة قليلة من المتنافسين . اذ المرجح في هذه الحال أن يكون التنافس ضاراً بالكاسب والخاسر جميعاً .

٣ - اذا ترتب على الاخفاق في المنافسة ضياع احترام الفرد في أعين زملائه أو غيرهم من الناس .

٤ - حين يكون التوكيد على الفوز واحتلال مركز الصدارة عنيفا ملحا بحيث يحول دون أى تعاون جماعى ويذهب بالقيمة الذاتية للتعليم . فحين يصبح الهدف الرئيسى من التنافس أن يكون الطالب أحسن زملاؤه أو أولهم ترتيبا يصبح ما دون ذلك مرادفا للفشل والاخفاق . فى هذه الحال لا تعود للتعليم قيمة فى ذاته بل يصبح مجرد وسيلة للانتصار أو الهزيمة . وبما أن الصفوة الممتازة من الطلاب يؤلفون فى العادة فئة قليلة فأغلب الطلاب مقضى عليهم بالفشل . بل إن مثل هذا الجو قد يضطر الطالب الصادق الأمين الى اصطناع الغش والخداع أو العمل على تحطيم جهنود غيره .

فإن كان لابد من التنافس فليكن التنافس الودود بين أفراد يتقاربون فى القوة ، أو ليكن التنافس الذاتى بين المرء ونفسه إذ يقوم بمقارنة إنتاجه اليوم بإنتاجه فى الأمس ، ومن ثم يستطيع تقييم عمله والكشف عما به من عيوب وأخطاء فيعمل على تجنبها وعلى تحسين نفسه بحيث يصبح فى القدر خيرا منه اليوم . ولندكر أن الإنسان لا يزعه فشله فى التفوق على نفسه كما يزعه فشله فى التفوق على منافس ، خاصة إن كان خجولا أو ممن تثبط همته بسهولة . ولندكر كذلك أن الحكم على الطالب بالقياس الى غيره فيه اعتداء على مبدأ الفروق الفردية فى القدرات والاستعدادات ، ذلك المبدأ الذى يجب أن يراعيه كل معلم .

ومن شروط التنافس المحمود أن يتوقع كل طالب منه ثوبا على مجهوده ، لذا يجب ألا يشترك الطالب فى منافسة لا يكون لديه فيها أى احتمال للكسب .

٤ - تنظيم مادة التعلم وفهمها

دل التجريب على أن المادة التى يراد تعلمها متى كانت مفهومة منظمة وذات معنى كان تعلمها أسرع وأدق وكانت أعصى على النسيان . واستطاع المتعلم أن يستخدمها وأن يطبقها فى مواقف جديدة . نعم ، قد يتعلم الفرد أشياء لا يفهمها ، لكن التعلم فى هذه الحالة يكون أبطأ وأبعد عن الدقة وأقرب الى النسيان . والطلاب الذين يحفظون دروسهم بتكرارها تكرارا أصم دون تنظيمها وفهم ما تنطوى عليه من معنى لا تثبت الدروس فى أذهانهم ولا يسهل عليهم الافادة منها . فالمواد المفهومة كالأطعمة المهضومة هى التى يفيد منها الجسم ويذر ما عداها . هذا الى أن الفهم يثير اهتمام المتعلم ورغبته فى العلم .

هذا مبدأ يجب أن يفيد منه كل معلم في تعليمه ، وكل متعلم في تحصيله .

ومما يعين على فهم المادة ويسهل تعلمها وتذكرها : ١ - انتظامها في وحدات طبيعية أو منطقية ، ٢ - الربط بينها وبين غيرها من المواد ، ٣ - وأن تكون ذات معنى لدى المتعلم ، ويكون ذلك حين تتصل بميوله وترتبط بحياته وتشعره بأن لها قيمة .

لقد بينا من قبل أن الشيء لا يتضح معناه إلا في الملبسات التي تحيط به ، وأن الجزء لا يمكن فهمه إلا في صلته بالكل الذي يحتويه (انظر ص ١٦٦) فالكلمة تشتق معناها من الجملة التي تضمها ، والنغمة يختلف جرسها باختلاف اللحن الذي يحتضنها ، وشاعر كالبحرئى لا يمكن فهمه إلا في العصر الذي عاش فيه ، كذلك الأحداث والوقائع الاجتماعية لا معنى لها في ذاتها ، إنما تكتسب معناها حين تدرج في إطار نظرية عامة . . . لذا يتعين على المعلم ألا يكتفى بتقديم مادته في شكل أجزاء متناثرة بل يحاول ادماج هذه الأجزاء في وحدات كلية تيسر فهمها وتجعل لها معنى ، وذلك بالربط بين أجزاء المنهج جميعا ، والربط بين مادة الدرس وحياة الطالب . كذلك يجدر بالطالب في مذاكرته ألا يكتفى بتحصيل أجزاء المادة فرادى بل يحاول الكشف عن الفكرة أو المبدأ الذي يتخلل هذه الأجزاء جميعا . أن المعلومات المتناثرة غير المنظمة أو المترابطة لا قيمة لها ولا يمكن أن تسمى « معرفة » ، وهي لا تصبح ذات معنى وقيمة إلا إذا تكاملت وتآلفت في صيغة واحدة . أما أن ظلت فرادى مستقلة كما هي عليه كانت كأجزاء الاناء المكسور حين تلصق جنباً إلى جنب كيفما اتفق فلا تلبث أن تتطاير من أول صدمة .

الملاحظ أن أغلب الناس لا يستطيعون أن يتذكروا تذكرًا مباشرًا من حروف الهجاء أن عرضت عليهم فرادى إلا ما يتراوح بين ٦ و ٨ حروف ، أما أن انتظمت حروف الهجاء في كلمات تضمها جملة استطاعوا أن يتذكروا عشرات منها . واليك تجربة تبين أن المادة التي يراد حفظها متى كانت ذات معنى مترابطة الأجزاء كانت أسهل في التعلم وأسهل في التذكر وأثبت في الذهن : حاول أن تحفظ القوائم الآتية التي تتألف أولها من ١ - الفاظ لا معنى لها والثانية ٢ - من كلمات ذات معنى لكن لا صلة بين بعضها وبعض ، والثالثة ٣ - ذات معنى وبينها ارتباط منطقي ، والرابعة ٤ - من كلمات تنظمها جملة أي ذات ارتباط طبيعي . حاول أن تحفظ

كل قائمة منها وسجل عدد المرات اللازمة لتكرار كل واحدة ، ثم حاول أن تتذكرها بعد يوم ويومين وأسبوع وشهر ، وسجل ما بقي في ذاكرتك من كل قائمة .

(١)	(٢)	(٣)	(٤)
كمر	غطاء	رأس	خرج
حجل	خرج	ياقة	محمد
رنب	ليمون	كرافته	من
صحو	فرنس	جاكته	البيت
ماس	رباط	جسم	في
سرم	ذنب	يد	ساعة
طبيس	ياكل	حداء	مبكرة
مرى	قلعة	قدم	أمن

والحافظ اندكى لا يقنع بمجرد التكرار ان كان عليه أن يحفظ قائمة من الفاظ لا معنى لها ، أو قائمة طويلة من الاسماء أو الأرقام ، بل يعيدها أول الأمر عدة مرات فيخرج بانطباع عام عن طولها وتكوينها ، ثم يأخذ في البحث عن أوجه للشبه أو التضاد بين عناصرها تتيح له أن يربط بينها ، أو يفرغ على الألفاظ والأرقام معاني من عنده ، أو يسلك العناصر المبعثرة في وحدات .

والآن حاول أن تستظهر هذا العدد ٢٦٢٢١٩١٥١٨٥ فما هي أفضل طريقة لاستظهاره في سرعة وسهولة ؟

٥ - طرق التعلم

١ - مبدأ النشاط الذاتي Self-activity

عرفنا التعلم بأنه تغير ثابت في السلوك أو التفكير أو الشعور ينجم عن الخبرة والممارسة والتدريب أى عن نشاط يقوم به المتعلم . فمن دون هذا النشاط الذاتي لا يمكن أن يكون تعلم . فالحق لم يتعلم الخروج من القفص بنشاط المحرب بل بنشاطه الخاص ، والانسان لا يتعلم الخروج من متاهة أو من مازق بنشاط غيره بل بنشاطه وجهده الخاص ومحاولاته وأخطائه ولعمد أراد بعض الباحثين تعليم الفيران السير في متاهة بأن دبطها في خيط ليمنعها من دخول الممرات المسدودة فوجد أن من المحال

أن تتعلم بهذه الطريقة ، بل لا بد لكى تتعلم من أن تقوم هي نفسها بمحاولات حرة ترتكب فيها أخطاء ثم تصحيحها بنفسها . وعلى هذا فجلوس الطلاب واصفاؤهم الى ما يقوله المعلم ، ثم تكرارهم ما تلقوه تكرارا سديا رتبيا . . ليس من التعلم فى شيء . فالمعلومات التى نلقنها لهم لا تعلمهم ، انما الذى يعلمهم هو استجاباتهم الخاصة لهذه المعلومات ، وذلك بالتفكير فيها أو تطبيقها أو تلخيصها . وأقدر المعلمين لا يستطيع أن يمنح معلوماته ومهاراته لطلابه ، وكل ما يستطيع هو أن يحفزهم على التعلم ويوجههم فى تعلمهم . فالنشاط الذاتى اذن ليس طريقة مفضلة من طرق التعلم بل هو الطريقة الوحيدة للتعلم الحق . فالتعلم مجهود شخصى وبحث وتنقيب ومحاولات وأخطاء . أما المهمة الحقيقية للمعلم فهى الحفز والتوجيه وتهينة الظروف التى تسهل التعلم وإزالة العوائق التى تعطله . مثل المعلم فى التربية الحديثة كمثل الدليل ، ومثل الطالب كالسائح فى بلد غريب . ان لم يقم بالتجوال بنفسه لم يقد من الرحلة شيئا . غير أنه مما يدعو الى الأسف أن نرى كثيرا من الدروس تصف الرحلة للسائح وهو جالس يصفى دونه أن يترك مكانه !

ليس المهم اذن ما يبذله المعلم من جهد فى الشرح والايضاح ، بل المهم ما يبذله الطالب من جهد فى البحث والتفكير . لذا فكثيرا ما يتعلم الطالب من زملائه أو خارج المدرسة أو عن طريق المراسلة أو الانتساب خيرا مما يتعلمه فى حلقات الدروس ، لأن هذه الطرق تثير من نشاطه الذاتى ما لا يثيره المعلم . ومن المعلمين من يملك خبرة واسعة ومع هذا يكون تعليمه من النوع الردىء لأنه لا يتيح للتعلمين فرصا كافية لاستغلال نشاطهم الذاتى .

وفى العلاج النفسى يجب أن يراعى أن يكشف المريض بنفسه كيف نشأ مرضه وتطور حتى وصل الى وضعه الحال . فالمعالج المدرب يهيء جوا طليقا يتيح للمريض التعبير عن انفعالاته والافصاح عن متاعبه فى جو سمح يشجعه على البحث والتنقيب فى نفسه بنفسه ، ويساعده على الاستبصار فى نفسه ، أى على فهم العلاقة بين أسباب مرضه وأعراضه . أما ان لجأ المعالج الى المحاضرة أو الوعظ والنصح لم يؤد العلاج الى ما يرجى منه .

ومبدأ النشاط الذاتى ينسحب على التعلم بمختلف صوره : التعلم الحركى والمعرفى والخلقى والاجتماعى . . . فكما أن الانسان لا يستطيع أن يتعلم السباحة الا بالسباحة ، ولا يستطيع الكتابة على الكتاب الا اذا

قام هو نفسه بأداء الحركات اللازمة لهذا العمل ، ولا يستطيع تحريك أذنيه كما تفعل بعض الحيوانات مهما وضعنا له الطريقة . ودما أنه لا يستطيع النطق الصحيح من مجرد معرفته بقواعد النحو ، كذلك فهو لا يستطيع التفكير الصحيح إلا إذا فكر وقدّر بنفسه عدة مرات وأصاب وأخطأ . وقل مثل ذلك فى اكتساب الاتجاهات النفسية والصفات الخلقية والاجتماعية . فالإنسان لا يستطيع ضبط نفسه إلا بمجاهدتها ورياضتها ومقاومة أهوائها بالفعل مرة بعد أخرى . كذلك لا يستطيع أن يتعلم معنى الحرية أو المسؤولية أو الديمقراطية أو الفضيلة إلا بعد أن يمر هو نفسه فى عشرات من الخبرات والمواقف المختلفة يشعر فيها بمزايا هذه المعاني . ومن العيب أن يحاول تعلم هذه القدرات والصفات بمجرد أن يقرأها فى كتاب أو يستمع إليها من معلم أو أب أو ناصح . لذلك قيل إن الأخلاق تتكون ولا تلقن . بل إن شخصية الفرد لا يمكن أن تنمو عن طريق الوعظ والنصح والتلقين بل عن طريق الاتصال بالناس ، والأخذ والعطاء معهم ، وعن طريق مواجهة الصعوبات والتمرس بالتبوعات .

ويدهش كثير من المعلمين من أن الطلاب يتكرر وقوعهم فى نفس الأخطاء وسوء الفهم مع أنهم يلفتون أنظارهم مرة بعد أخرى الى الوقائع الصحيحة والطرق الصحيحة . ذلك أن المعلم يسارع الى تصحيح خطأ الطالب دون أن يتيح له الفرصة لاصلاح الخطأ بنفسه . كذلك الحال فى تدريب القدرة على التفكير عند الطالب ، إذ لا يكفى لذلك أن نطلعه على نتائج تفكير الغير ، بل يجب أن تتاح له الفرص للتفكير بنفسه . موجز القول أن المعرفة الحقة هضم وتمثيل لا مجرد اضافة وتلقين ، والهضم والتمثيل يتطلبان نشاطا داخليا ذاتيا يقول به المتعلم نفسه ، لا المعلم . ليست المعرفة لباسيا نرتديه أو مظهرا خارجيا يلقيه الفرد على نفسه ، بل جهاد نفسى داخلى .

المذاكرة عملية تفكير :

إن قراءة صفحة من كتاب واستظهارها لا يعنى تعلمها ، إنما يكون التعلم بأن ينتزع المتعلم معناها بنفسه ويجعلها موضوع تأمل وتعليق وتطبيق . فالمتعلم يجب أن يستجيب لما يقرأ أو يسمع لا أن يقف منه موقفا سلبيا . هذا هو دستور عملية استذكار الدروس . فالاستذكار الحقيقى study عملية تفكير وتحليل وتقليب وموازنة وتأويل . وعلى قدر ما يبذل الطالب من جهد فى استذكاره يزداد فهمه وتثبت المعانى والمعلومات فى ذهنه . أما من يحاول التعلم من القراءة السلبية فمثله كمثل

من يحاول تعلم مهارة يدوية بترك يده يقودها ويحركها شخص آخر .
فليسأل الطالب نفسه وهو يذاكر دروسه أسئلة من هذا النوع : ماذا
يقصد المؤلف أو المحاضر من هذه العبارة ؟ كيف أعبر عن هذه الفكرة
بلغتي الخاصة ؟ ما الفكرة الرئيسية في هذه الفقرة ؟ هل فهمت هذه
النقطة بوضوح ؟ كيف أوضح هذه الأفكار والمبادئ التي يقولها المؤلف
بأمثلة من خبراتي الخاصة ؟ هل أستطيع أن أخلص المضمون الجوهرى
لهذه الفقرة ؟

ومن خير طرق المذاكرة الفاعلة التي تقوم على النشاط الذاتى أن
يجيب الطالب على أسئلة تتصل بموضوع المذاكرة ، وأن يشرح الدرس
لغيره أو يناقشه مع نفسه ، وأن يلخص الدرس بلغته الخاصة ، أو يحاول
تطبيق ما يحتويه من أفكار ، وأن يصرف شطرا كافيا من وقت المذاكرة
فى التسميع الذاتى ، وألا يتطلب المعونة من غيره على فهم شيء غامض الا
إذا كان فى حاجة ماسة إليها .

٢ - طريقة التسميع الذاتى :

يقصد به محاولة المتعلم استرجاع ما حفظه أو فهمه من مادة يحصلها
وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة معقولة . ولهذا التسميع أكثر من فائدة :
١ - فهو يبين له مقدار ما حصله ومقدار ما غاب عنه أو صعب عليه فيزيده
عناية وتكرارا ، ٢ - هذا الى أنه دافع على بذل الجهد والتركيز للحفظ اذ
أن ما يشعر به المتعلم من لذة الفوز أو ألم الحيبة يحملانه على اتقان التعلم ،
٣ - والتسميع الذاتى يثبت الاستجابات الصحيحة بفضل تكرارها . . .
وغنى عن البيان أنه لا يجب البدء بالتسميع الذاتى الا بعد أن تكون المادة
قد فهمت واستوعبت الى حد معقول ، فمن بعض البحوث أن هذا التسميع
قد يكون ضارا ان لم تكن المادة قد فهمت فهما كافيا .

ومن خير الطرق للتسميع الذاتى أن يحاول المتعلم الاجابة على أسئلة
تتصل بالموضوع ، أو يقوم بتلخيص ما تم حفظه أو فهمه .

٣ - الطريقة الكلية والطريقة الجزئية :

إذا كان المقصود حفظ قصيدة من الشعر عن ظهر قلب أو استيعاب
المعاني فى فصل من كتاب ، فهل الافضل أن يجزئ المتعلم المادة التى يريد
تحصيلها الى أجزاء ويتقن كل جزء منها على حدة ، ثم يؤلف أخيرا بين

الاجزاء ، أم أن يحصلها بكليتها دون تجزئة؟ لكل طريقة محاسنها وعيوبها ومجالها ، ويتوقف نجاحها على عدة عوامل منها طول المادة ونوعها وصعوبتها وسن المتعلم وذكاءه وخبرته . . وقد دل التجريب على أن الطريقة الكلية تفضل الطريقة الجزئية حين لا تكون المادة طويلة أو صعبة ، وحين تكون لها وحدة طبيعية أو تسلسل منطقي . فدراسة فصل من كتاب بالطريقة الكلية تسمح للمتعلم أن يدرك ما بين أجزائه من علاقات هامة وأن يفهم بعض الاجزاء التي لا يستطيع فهمها الا في ملاساتها الكلية ، وهذا مالا يتسنى له ان قسم الفصل الى اجزاء ودرس كل جزء على حدة . أما ان كانت المادة مسرفة في الطول أو في الصعوبة فيحسن تقسيمها الى اجزاء ملائمة يؤلف كل جزء منها وحدة طبيعية ثم تدرس كل وحدة على حدة .

وتبدو قيمة الطريقة الكلية بوجه خاص لدى الكبار والاذكياء وذلك لما لهم من قدرة على ادراك العلاقات الهامة بين المعاني واستيعاب المادة كوحدة . كما ظهر أنها أفضل في حفظ الشعر ان لم تكن القصيدة طويلة والا وجب تجزئتها . غير أنها قد لا تلائم الطفل لأنه يريد أن يشعر أنه حفظ شيئاً ولا صبر له على الانتظار حتى يتم تحصيله الموضوع بأسره ، في حين أن الطريقة الجزئية تشعره بذلك وتشعره بمدى تقدمه أو تخلفه . ومن عيوب الطريقة الكلية حتى مع الكبار أنها تقتضى من المتعلم تكرير الاجزاء السهلة دون داع حين تختلف اجزاء المادة في صعوبتها .

وفي كثير من الاحيان يجدر بالمتعلم أن يصطنع طريقة مرنة تجمع بين محاسن الطريقتين ، فيبدأ بدراسة الكل واستيعاب معناه الاجمالي ، ثم يركز اهتمامه بعد ذلك على الاجزاء الصعبة يحصلها جزءاً جزءاً ثم يدمج كل جزء في الاطار الكلي . . هذه الطريقة الجزئية التراجعية أفضل من الطريقة الجزئية البحتة . . وتتلخص الاولى في ربط كل جزء يحفظ أو يستوعب معناه بالجزء السابق الذي تم تحصيله .

٤ - أثر التكرار في التعلم

يستطيع الانسان أحياناً أن يتعلم أشياء وأعمالاً بسيطة من مرة واحدة ، غير أن الأعمال المعقدة تحتاج في العادة الى تكريرها عدة مرات . فالطفل ان أحرقت النار يده تعلم من مرة واحدة ألا يقربها . وعن طريق المحاكاة قد نتعلم شيئاً من مرة واحدة ، غير أن تعلم الكتابة على الآلة الكتابة أو استخدام الأسلوب العلمي في التفكير يحتاج الى تكرار كثير .

على أن التكرار لا يكفي وحده للتعلم وتكوين العادات . فكلنا يعرف أن تكرار تعاطي الدواء لا يؤدي الى اكتساب عادة تعاطيه . ونحن نصعد السلم يوميا ولا نعرف عدد درجات السلم فيه ، ونرى البيت مرات ولا نعرف عدد نوافذه لأننا لا نشعر بحاجة الى معرفة ذلك فالتكرار دون تدعيم لا يثبت الأشياء في أذهاننا بطريقة آلية فوغلرافية . ولقد رأينا ثورنديك من قبل يقرر أن أساس التعلم هو التكرار المقترن بثواب أى بتدعيم ، وقد استدل على ذلك من تجربته المشهورة على أشخاص معصوبي الأعين يكلفون برسم خط طوله ١٠ سم دون أن يخبروا بنتائج ما يعملون ، فلم يبد التحسن في رسومهم مهما كانت مرات التكرار . (انظر ص ٢٠٤) .

يضاف الى هذا أن التكرار الحرفي الأصم لحركات خاطئة أو طرق خاطئة في التحصيل لا يؤدي البتة الى التعلم والتحسين ، بل فيه تدمير للوقت والجهد ، وقد يمتد الدافع الى التعلم . أنظر الى الطفل المبتدئ في تعلم الكتابة وقارن بين حركاته أول الأمر وحركاته بعد إتقانه الكتابة ، تر أن حركاته تكون في البدء بطيئة خرقاء غير متأززة تختلف من الناحيتين الفسيولوجية والنفسية عن الحركات الدقيقة السريعة المتأززة التي يقوم بها بعد إتقان الكتابة . فلو كان التكرار يعنى تكرار الحركات الخاطئة وحدها ماتعلم الكتابة قط .

من هذا نرى أن التكرار المثمر الذى يفيد في عملية التعلم هو :

١ - التكرار المقترن بالانتباه والملاحظة وفهم الموقف والتمييز بين الاستجابات الخاطئة والصائبة .

٢ - وهو التكرار الذى يقترن بمعرفة الفرد مدى تقدمه في التعلم

٣ - كما أنه التكرار المقترن بتدعيم

الممارسة السلبية :

بل قد يؤدي التكرار المقصود الى « انطفاء » العادات وزوالها : فيها هو ذا « دنلاب » Dunlap يحدثنا أننا نستطيع أن نتعلم الصواب اذا نحن كررنا الخطأ . فقد كان يخطئ في كتابة كلمة the على الآلة الكتابة فيكتبها دائما hte . وبدلا من أن يجلس الى الآلة الكتابة فيكرر كتابة الكلمة الصحيحة عزم على أن يكرر كتابة الكلمة الخاطئة عن عمد -

وهو يقصد ألا يكررها في المستقبل - عدة مئات من المرات • وسرغان مازال هذا الخطأ من كتابته • وقد جرب غيره هذه الطريقة فنجحت وسميت طريقة « الممارسة السلبية » • وقانون الأثر يفسر طريقة دنلاب تفسيراً معقولاً • فهو حينما كان يكتب كلمة hte كان يعرف أنها خاطئة ، وكان يضيق صدره لهذا الخطأ المستمر في كل مرة يكرر فيها كتابة الكلمة • والشئ الجوهرى الذى يجعل هذه الطريقة مجدية فى استئصال العادات هو أن تكرر الممارسة مؤلماً بالفعل ، وما يقترن بالألم يميل الفرد الى تركه •

ويؤكد دنلاب أنه استطاع بهذه الطريقة استئصال عادة التدخين المستعصية لدى المدخنين دون زجعة • فكان المدخن يحضر يوماً بعد يوم فيجلس مع المعالج ساعة يدخن فيها باستمرار واحدة بعد أخرى دون هوادة أو تمهل ، وهو يركز انتباهه عن عمد على كل نفس يأخذه وعلى كل احساس يشعر به فى حلقة وصديره •

• مما تقدم يتضح أن التكرار فى ذاته لا يقوى التعلم ولا يضعفه ، بل يتيح الفرص لعوامل أخرى تؤثر فى التعلم تأثيراً ايجابياً أو سلبياً • أى أنه يتيح الفرص لاكتشاف الطرق التى تؤدى الى النجاح ، كروية تفاصيل جديدة ، أو علاقات جديدة أو أوجه شبه جديدة أو فرصة لاعادة تنظيم الموقف أو لمعرفة الأخطاء • وفى ميدان التعليم والصناعة هناك أناس لا يبدون تحسناً طوال سنوات كثيرة الى أن يتلقوا تدريباً خاصاً فإذا بأدائهم قد تحسن تحسناً ملحوظاً فى مدة قصيرة • ذلك أن التدريب يتيح للفرد فرصة يعرف فيها أخطاءه •

٥ - التعلم المركز والموزع :

دل التجريب على أن التعلم الموزع على فترات أفضل بوجه عام من التعلم المركز فى وقت واحد • ويصدق هذا المبدأ على استظهار الشعر والنثر وعلى كسب المهارات الحركية ، كما تتضح فائدته فى تعلم الأعمال الصعبة أو الطويلة أكثر منه فى الأعمال اليسيرة أو القصيرة • فان اقتضى استظهار موضوع معين أن يكرر ٢٠ مرة مثلاً ، فالأفضل أن يكرر فى يومين كل يوم ١٠ مرات من أن يكرر ٢٠ مرة فى يوم واحد وفى جلسة واحدة ولو لزم حفظ موضوع تكراره لمدة ٥٠ دقيقة فالأفضل أن يكرر لمدة ١٠ دقائق على خمسة أيام من أن يكرر لمدة ٥٠ دقيقة فى يوم واحد ، ومن أن يكرر فى يومين كل يوم ٢٥ دقيقة أو فى ثلاثة أيام كل يوم ١٧

دقيقة • ودراسة علم النفس ساعة واحدة كل يومين لمدة عشرة أسابيع
أفضل من دراسته لمدة ٣٥ ساعة في الأيام الثلاثة الأخيرة قبل الامتحان •
ومن الملاحظ أن الطالب الذي يستذكر دروسه من أول العام بنظام يكون
أحفظ لها وأوعى ممن يتركها ثم ينكب على مذاكرتها قبيل الامتحان •

ويبدو أن التعلم الموزع أفضل :

١ - لأن التعلم المركز يؤدي غالباً الى التعب أو الملل •

٢ - ولأنه قد اتضح أن فترات الراحة تثبت ما حصله الفرد •
ذلك أن الاستجابات الخاطئة تنسى في العادة أسرع من الاستجابات
الصحيحة • فالتعلم الموزع يتيح للاستجابات الخاطئة أن تزول أثناء
فترات الراحة •

٣ - ثم إن ترك التعلم فترة من الزمن يجعل المتعلم يقبل عليه
بعد انتهائها باهتمام وانحفاز أكبر •

٦ - اشباع الحفظ والتعلم Overlearning

يجب ألا يكف المتعلم عن التحصيل بمجرد شعوره أنه حفظ أو فهم
فقد دل التجريب على أن المضي في تكرار ماتم تعلمه أدعى الى ثباته في
الذهن وأمان له من النسيان ، كما دلت بعض التجارب على أننا ننسى
حوالي ٦٠٪ من المواد التي لم نشبع حفظها ، أي التي حفظناها حفظاً
سطحياً ، بعد يوم واحد من حفظها • والملاحظ أننا لانسى أسماءنا أو
جدول الضرب أو أناشيد الطفولة لأننا زدنا من تكرارها على حد الحفظ •
ومن بعض التجارب أن طلبة المدارس والكليات ينسون ما تعلموه من
مواد بعد تركهم الكليات أو حين ينقطعون عن دراستها : فقد اختبر طلبة
أحدى الكليات الأمريكية. ممن درسوا علم النفس بعد خمس سنوات من
إتمام دراسته فظهر أن نتائجهم فيه لاتعلو الا بمقدار جد طفيف على نتائج
غيرهم ممن لم يدرسوه إطلاقاً • فلو اعتاد الطلاب أن يراجعوا ما سبق لهم
تحصيله بين آن وآخر ، وأن يتجاوزوا به حد الحفظ بالتفكير المتواصل
فيه ، ومناقشته ، أو بتطبيقه وربطه بمواد جديدة أو بالحياة ، أو بالإجابة
على أسئلة تتصل به ، أو إعادة مفهموه بلغتهم الخاصة ، لأمّنوا بذلك
من نسيانه •

٦ - الارشاد اثناء التعلم

ثبت بالتجربة أن التعلم المقترن بالارشاد أفضل بكثير من التعلم بدونه ، بل ان الرغبة في التعلم قد لاتؤدي الى الغرض المنشود منها ، من دون ارشاد . ذلك أن المتعلم ان ترك وشأنه فقد يصطنع طريقة عقيمة أو خاطئة أو تحتاج الى بذل كثير من الجهد والوقت . واليك بعض النتائج التي يمكن أن يفيد منها المعلم والمدرّب في موضوع الارشاد :

١ - اتضح أن الارشادات والتعليمات الايجابية المفصلة المشجعة أفضل من التعليمات السلبية الاجمالية المثبطة . ويقصد بالايجابية تلك التي توجه نظر المتعلم وجهده الى الاتجاهات والنواحي الصحيحة وليست تلك التي تنهاه عن الاتجاهات والنواحي الخاطئة . ذلك أن التعليمات السلبية قد توحى اليه بفعل الممنوع ، كما أنها لاتدله على ما يجب عمله ، هذا الى أن توجيه النظر الى الخطأ ينقص من الانتباه اللازم الى الصواب .

٢ - كما يجب أن تكون التعليمات دقيقة محددة أي تشير بالتحديد الى ما يجب عمله . فأغلبنا يستطيع أن يتلو الحروف الابجدية أ ب ت ث ج . . . على هذا الترتيب بسرعة ، لكن قليلا يستطيعون أن يبدؤوا بالعكس من الحروف ي أو من حرف أوسط ثم يتلون الحروف بسرعة على ترتيب عكسي .

٣ - كذلك يجدر بالمعلم أو المدرّب أو المرشد ألا يعطي توجيهات كثيرة في وقت واحد ، وأن يصوغ توجيهاته في لغة سهلة بسيطة ، ولتكن التوجيهات متتدة غير سريعة حتى تتاح للمتعلّم فرصة للتعلم .

٤ - ويجب عدم الاسراف في الارشاد لأن ذلك يعطل التعلم اذ لا يتيح للمتعلّم فرصة كافية لأداء عمله بمجهوده الشخصي والافادة بنفسه من أخطائه .

د - كذلك يجب أن تقدم الارشادات عند الحاجة لاعند الطلب . فكثيرا ما يطلب المتعلم توجيهها كان يستطيع أن يعرفه بنفسه لو اتدّد وأخذ يفكر .

٦ - ويجدر بالمعلم أو بالمدرّب أن يميز بين اظهار الأخطاء وتصحيح الأخطاء . . . فعليه أن يشير الى الخطأ للمتعلّم ثم يحثه على تصحيحه بنفسه فالارشاد يجب أن يكمل النشاط الذاتي للمتعلّم لا أن يكون بديلا عنه .

٧ - وليذكر المعلم والمدرّب أن الحيلولة دون ظهور الأخطاء أسهل من محوها بعد وقوعها . . . فمن المشاهد أن ارشاد شخص ثبتت لديه

أخطاء في التعلم أشق بكثير من إرشاد شخص لم يبدأ بعد في التعلم .
٨ - ويتعين عليهما أيضا أن يشجعا المتعلم على التساؤل والاستفسار ، وأن يعيدا عليه التفسير الهامة أو الصعبة ، وألا يفضيا من قدرته على الفهم ، أو يبالغا في تقديرها أكثر مما يجب .

٧ - انتقال أثر التعلم Transfer of Learning

أصحح ما يقال من أن تعلم الرياضيات يقوى التفكير بوجه عام ؟
أى فى النواحى السياسية والتجارية والقانونية وفى حل مشاكل الحياة اليومية ؟ وأن دروس مشاهد الطبيعة تقوى الملاحظة بوجه عام ؟ وأن حفظ الشعر يقوى الذاكرة بوجه عام ؟ وهل اذا تعلمنا اللغة الانجليزية سهل علينا تعلم الفرنسية ، وهل ما يتعلمه الرياضى من نظام واحترام للقانون فى ساحة اللعب ينتقل أثره فيبدو فى تعامله مع الناس ؟ وهل ما يتعلمه الطالب من مبادئ فكرية وخلقية فى المدرسة أو الجامعة يفيد منه فى حياته العامة ؟ وهل التدرب على عمل صناعى معين كالخراطة يسهل أداء عمل صناعى آخر كالبرادة ؟

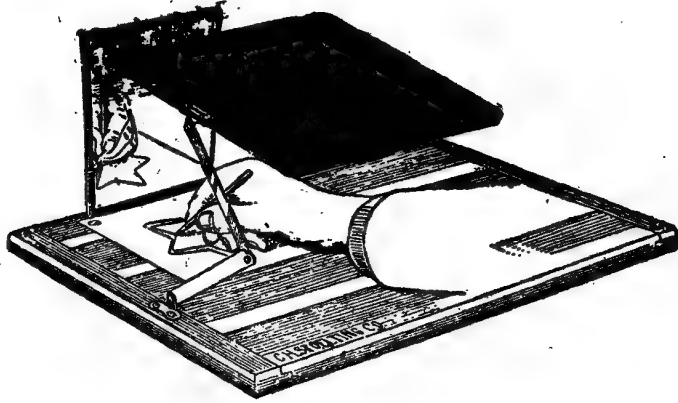
الانتقال الإيجابى والسلبى :

تدل التجارب على أن اكتساب معلومات أو عادات أو مهارات معينة يؤثر فى اكتساب معلومات أو عادات أو مهارات أخرى . وقد يكون هذا الأثر ايجابيا فيسهل التعلم السابق التعلم اللاحق ، أو يكون سلبيا فيعطل التعلم السابق التعلم اللاحق . وفى الحالة الأولى يقال اننا بصدد انتقال ايجابى لأثر التدريب أو انتقال لأثر التدريب فقط ، وفى الثانية نكون بصدد انتقال سلبى لأثر التدريب ، أو بصدد « تداخل » أو « تعطيل » Inhibition .

ومن أبسط الأمثلة على الانتقال الإيجابى أن معرفة اللغة الفرنسية تسهل تعلم اللغة الإيطالية ، وأن تعلم الجبر يسهل تعلم التفاضل والتكامل ، وأن تعلم التنس يساعد على تعلم لعبة كرة الطاولة ، وأن تدريب اليد اليمنى على أداء عمل معين يؤدي الى تحسن فى أداء اليد اليسرى لهذا العمل نفسه ، بل قد ينتقل أثر التدريب من اليد الى الساق أو العكس . ومن الأمثلة على الانتقال السلبى أن معرفتك رقم التليفون الجديد لصديقك

تتداخل مع الرقم القديم فتخلط بينهما ، وأن وجود أو اكتساب طرق وحركات خاطئة في التدريب على عمل معين يعوق المتدرب على الأداء الصحيح لهذا العمل . فتعلم الكتابة على المكتب باصبع واحدة يعوق تعلمها بطريقة اللمس .

والتجربة الآتية تبين هذين النوعين من الانتقال (انظر شكل ١٩) : يطلب الى الشخص أن يمر بالقلم ، وبأسرع ما يمكن بين الخطين المتوازيين



شكل ١٩

الذين يكونان الاطار الخارجى للنجمة السداسية التى لا ترى الا صورتها فى المرآة ، ويكون السير فى اتجاه عقرب الساعة ، ثم يسجل الزمن اللازم لكل محاولة وعدد الاخطاء - أى الخروج عن المتوازيين - فى كل منها . وتتخلص الصعوبة فى هذه التجربة ، والتى تعوق الشخص عن التقدم السريع الصحيح ، فى أنه مضطر الى القيام بمجموعات جديدة من الحركات المتأخرة تخالف ما لديه من مجموعات متأخرة وتعاونها - وهذا هو الانتقال السلبي . وقد لوحظ أن الرسم يكون فى أول الأمر متعرجا وبه أخطاء كثيرة ثم تقل الأخطاء والزمن بالتدريب حتى إنه بعد ١٥ محاولة تقريبا يبدو تحسنا ملحوظا عند أغلب الأشخاص . فإذا ما أعيدت هذه التجربة باليد اليسرى التى لم تدرب كان الزمن اللازم للتعلم والاطفاء التى يرتكبها المفحوص أقل منه فى حالة اليد اليمنى ، وذلك لدى جميع من أجريت عليهم التجربة دون استثناء - وهذا هو الانتقال الإيجابي . بل لقد بدت آثار هذا الانتقال بنوعيه حين استخدمت الساقان بدلا من اليدين لاجراء نفس التجربة .

أفكار خاطئة عن الانتقال :

يظن الكثيرون أن الانتقال يحدث من تلقاء نفسه بطريقة آلية ،
فما يتعلمه الطالب من أساليب علمية ومبادئ وقواعد خلقية في المدرسة
ينتقل أثره تلقائيا الى حياته العامة خارج المدرسة . غير أن الواقع يشهد
بأن كسب المعلومات والمهارات في المدرسة لا يضمن تطبيقها واستخدامها
والإفادة منها خارج المدرسة ، بل يشهد بأن كثيرا مما يتعلمه الطلاب في
موقف معين يعجزون عن تطبيقه في مواقف أخرى تختلف اختلافا بسيطا
عن الموقف الأول . من ذلك ما اتضح من أن كثيرا من الطلاب الذين تعلموا
حل مسائل الجبر التي تكون فيها المجهولات S و V قد يعجزون عن
حل المسائل نفسها حين يستعاض عن الرمز S بالرمز A و V بالرمز B .
فقد ظهر من أحد البحوث أن ٢٨٪ من مجموعة من طلاب الثانويات لم
يستطيعوا إيجاد مربع $A + B$ ، لكن ٦٪ فقط من المجموعة نفسها عجزوا
عن تربيع $S + V$.

نظرية الملكات والتدريب الشكلي :

ومن أشيع هذه الأفكار الخاطئة أن الانتقال يحدث عن طريق
« التدريب الشكلي » القائم على نظرية قديمة أصبحت اليوم أسطورة من
أساطير علم النفس تسمى « نظرية الملكات » . ترى هذه النظرية أن العقل
يتألف من بضع ملكات عامة مستقلة منها الذاكرة والمخيلة والمفكرة
والملاحظة والإرادة . أما التدريب الشكلي - وقد أصبح نظرية من
نظريات التربية - فيزعم أن مهمة التربية هي تقوية هذه الملكات المختلفة،
وأن اللغة والرياضيات هي أهم المواد من حيث قيمتها في تدريب العقل ،
أى تدريب ملكاته الرئيسية ، في حين أن الألعاب الرياضية خير أداة
لتدريب الخلق والشخصية . ومما تزعمه نظرية التدريب الشكلي فوق
ذلك أن الملكة متى دربت في ناحية قوية في سائر نواحيها ، فالتدريب
على حفظ الشعر أو حفظ التاريخ أو حفظ الأرقام يقوى الذاكرة بوجه
عام ، والتدريب على الانشاء أو على كتابة القصص يقوى ملكة التخيل
بوجه عام، والتدريب على المنطق أو على حل المسائل الرياضية يقوى ملكة
التفكير بوجه عام في مجالات السياسة والتجارة والاقتصاد وغيرها .
فكان الملكة كالسكين متى شحذت قطعت الجلد والورق والقماش والخشب
وغیرها .

وقد قام العلماء في أوائل هذا القرن بتجارب عدة للتحقق مما تزعمه

نظرية التدريب ، فبينت التجارب الأولى أن أثر التدريب خاص وليس عاما ، فالتدريب على حفظ الشعر يسهل حفظ الشعر فقط لا حفظ شيء غيره ، ودراسة الهندسة أو الجبر لا تقوى التفكير فى غير هذين المجالين ، والتدريب على تقدير أطوال خطوط مستقيمة بدقة لا يؤدى الى الدقة فى تقدير المساحات .. ثم اتضح بعد ذلك أن الانتقال يمكن أن يحدث لكن بشروط خاصة سنعرض لها بعد قليل .

ما الذى ينتقل أثره ؟

١ - انتقال أثر التعلم من موقف الى آخر شبيه به . وهذا ماسبق أن عرفناه باسم « قانون التعميم » . فالطفل الذى يخاف أباه قد يخاف كل من يشبه أباه فى السلطة أو المركز أو النفوذ أو الشكل .

٢ - انتقال أثر طريقة من طرق التعلم : فتعلم استذكار مادة دراسية معينة بالطرق الصحيحة للاستذكار قد ينتقل أثره الى مواد أخرى ، وتعلم استخدام الأسلوب العلمى فى المدرسة قد يدعوا الفرد الى استخدامه لحل ما يلقاه من مشكلات خارج المدرسة .

٣ - انتقال أثر اتجاه نفسى كالثقة بالنفس من حل المسائل الحسابية فى الصف الى حل مشكلات الحياة بوجه عام . فالطالب ان اتاحت له الفرص للتعبير عن نفسه فى الصف قد تنمو لديه هذه القدرة خارج الصف فى الندوات والمناظرات .

٤ - انتقال أثر عادة أو مهارة من مجال الى مجالات أخرى ، كعادة النظافة أو النظام من البيت الى المدرسة أو من المدرسة الى البيت .

٨ - شروط انتقال أثر التعلم والتدريب

دلت البحوث التجريبية على أن لانتقال أثر التدريب شروطا موضوعية وأخرى ذاتية لا يتم بدونها .

فمن الشروط الموضوعية :

١ - تشابه محتويات وعناصر المادة أو المهارة الأولى مع محتويات وعناصر المادة أو المهارة الثانية . فتعلم الجمع ينتقل أثره الى تعلم الضرب لأن الضرب يتضمن الجمع . كذلك الحال فى الرياضيات والطبيعة ،

أو القانون والمنطق . وتعلم لعبة التنس قد يسهل تعلم لعبة تنس الطاولة، لكنه لا يسهل تعلم الكرة الطائرة ، أو أية لعبة أخرى لاتشبه لعبة التنس في عناصرها .

٢ - تشابه طرق التعلم والتحصيل : فمعرفة اللغة الفرنسية أو العربية أو الانجليزية تعين على تعلم أية لغة أخرى حتى الصيفية ، لأن هناك طرقا خاصة متشابهة لتعلم اللغات بوجه عام . كذلك الحال في تعلم التصوير الى هدف باليد اليمنى فانه يسهل التصوير باليسرى ان استخدم الفرد نفس طريقة التعلم في التصوير .

٣ - تشابه مبادئ التعلم في الحالتين : فقد وجد أن مراعاة مبادئ التعلم الجيد في حفظ الشعر وحفظ مقاطع عديده المعنى قد ساعد الطلبة على حفظ مواد أخرى بصورة ملحوظة لم تكن منتظرة . ويقصد بشروط التعلم الجيد : التيقظ والتركيز واستخدام الطريقة الكلية ، والتكرار الموزع ، ومعرفة النتائج وبذل الجهد للفهم والربط ، واشباع الحفظ . . ومن التجارب الماثورة في انتقال أثر « المبادئ » أن قام المجرب بتعليم مجموعة من الأطفال مبادئ انكسار الضوء ، وترك مجموعة أخرى لم يعلمها هذه المبادئ ، ثم كلف المجموعتين التصوير بأسمهم الى هدف مغمور في الماء . فكان نجاح المجموعتين متساويا تقريبا . لكنه عندما أراح الهدف عن موضعه الى موضع آخر كان فوز المجموعة الأولى أكبر بكثير من الثانية .

هذا الانتقال الايجابي لأثر التعلم من جراء تشابه العناصر وطرق التعلم والمبادئ هو الأساس الذي يقوم عليه تدريب العمال في كثير من الصناعات وذلك عن طريق نماذج مصغرة للأجهزة والآلات الضخمة التي سيديرونها بعد تدريبهم ، أى تدريبهم على أعمال مشابهة للأعمال التي سيؤدونها بعد ، كما يتبع أحيانا في تدريب سائقي الترام .

أما الشروط الذاتية لانتقال أثر التعلم فهي :

١ - الذكاء : اذ لا شك في أن الذكي أقدر على ادراك العلاقات وأوجه التشابه بين الأشياء والمواقف المختلفة ، كما أنه أقدر على الفهم والتعلم من غير الذكي .

٢ - ادراك المتعلم ما بين المواقف المختلفة من عناصر مشتركة : لا يكفي أن يتعلم الطالب قاعدة، أو مبدأ في درس من الدروس على أنه

قطعة مستقلة من المعرفة ، بل يجب أن يعرف معرفة صريحة واضحة بأن هذه القاعدة أو المبدأ ممكن تطبيقه في مواقف أخرى . لا يكفي أن يعرف الطالب خطوات المنهج العلمى فى معمل الطبيعة أو الكيمياء ، بل يجب أن يتعلم فوق ذلك أن هذا المنهج يمكن تطبيقه فى حل المشكلات العلمية والاجتماعية خارج المدرسة . فعلى المعلم اذن ألا يكتفى بتقديم القواعد الأساسية وشرحها وتفهيما ، بل عليه أكثر من هذا أن يقتنع الطلاب بأن ما تعلموه من قواعد ومبادئ فى المدرسة يمكن تطبيقه على مواقف أخرى معززا ما يقول بأمثلة عملية .

واجب المعلم

رأينا أن انتقال أثر التعلم ليس عملية آلية تحدث من تلقاء ذاتها بل لا بد لحدوثها من توافر شروط موضوعية وذاتية يجب مراعاتها ان أردنا أن يفيد الطالب فى حياته العامة من كثير من الصفات والمبادئ الفكرية والخلقية التى يتعلمها فى المدرسة أو فى الجامعة . وخير سبيل لبلوغ هذا الغرض هو ربط المدرسة أو الجامعة بالحياة الخارجية والبيئة ربطا يبرز ما بينهما من عناصر مشتركة وتشابه ويحفز الطلاب على تطبيق ما تعلمه فى المدرسة أو الجامعة من مبادئ وقواعد واتجاهات نفسية على ما يعرض له فى الحياة من مشكلات . ولعمري ما جدوى المال والجهد الذى ينفق على المدارس والجامعات ان لم ينتقل أثر ما يتعلمه الطالب فيها من مبادئ واتجاهات الى حياته العامة خارج المدرسة أو الجامعة ؟

وبعبارة أخرى فالتعليم الذى يكفل انتقال أثر التعلم والتدريب هو الذى يعين على التعميم وتطبيق المبادئ العامة على مجالات مختلفة . وهو الذى يهتم بتكوين اتجاهات نفسية عامة لدى المتعلمين نحو الدقة والنظام والثقة بالنفس وغيرها .

لقد دلت التجارب على أن دراسة الرياضيات لا تقوى التفكير فى نواح أخرى الا اذا : :

١ - عرف الفرد خطوات التفكير الصحيح التى تتبع للوصول الى النتيجة .

٢ - ثم قام بتطبيقها فى ميادين أخرى .

٣ - وأيقن من فائدتها . كما دلت التجارب أيضا على أن دراسة

العلوم لا تجعل الفرد موضوعيا فى تفكيره بوجه عام أى فى مجالات أخرى غير مجال العلوم . صحيح أنها تعلمه الحرص والحذر وتعليق أحكامه وضرورة جمع المعلومات والمقدمات الكافية لحل المشكلات . لكن فى مجال دراسته ليس غير .

واليك تجربة تبين نوع التعلم الذى يؤدى الى تعميم ما يكسبه الطالب من اتجاهات نفسية : درست مجموعتان من الأطفال على مراعاة الترتيب والنظام فى دروس الحساب ، لكن بطريقتين مختلفتين فقد لجأ المعلم الى القسوة والعقاب فى تعليم المجموعة الأولى، فى حين أنه أخذ يوجب النظام والترتيب فى دروس الحساب مع المجموعة الثانية ويناقشهم فى ذلك متناقشة جماعية ، على أنه لم يتحدث الى المجموعتين عن النظام والترتيب فى غير دروس الحساب . فكانت النتيجة أن نجح فى الحالتين غير أن نجاحه مع المجموعة الأولى كان مقصورا على دروس الحساب وحدها ليس غير ، فى حين أظهر أطفال المجموعة الثانية تحسنا فى مراعاة النظام والترتيب لافى دروس الحساب وحدها بل وفى مختلف الدروس الأخرى بوجه عام . . .

الانتقال السلبي :

من الأمثلة على هذا النوع من الانتقال أننا فى نهاية العام قد نستمر فى كتابة تاريخ العام الماضى فى رسائلنا ، أو نستمر فى كتابة شهر مايو بدلا من شهر يونية، وأننا نستمر فى الاتصال بصديق لنا باستخدام رقمه السابق فى التليفون . . . ومن المعروف أن الشخص الذى تعلم سوق سيارة عجلة قيادتها الى اليسار يجد صعوبة كبرى فى سوق سيارة أخرى عجلة قيادتها الى اليمين . ومما يلاحظ أن مدربي كرة القدم لا يرحبون بممارسة لاعبي الكرة للسباحة لأن السباحة تؤدى الى طراوة العضلات ورخاوتها بينما يتطلب لعب الكرة عضلات قوية صلبة . ومن الأمور التى يحرص على مراعاتها المدربون والمرشدون المبادرة بتعليم المبتدئين الطرق الصحيحة للتعلم وأداء الأعمال خوفا من حدوث انتقال سلبي ، فما يستدعى النظر فى المدارس والمصانع سهولة أخذ المبتدئين المستجدين بطرق خاطئة فى التعلم والاستذكار والعمل . ومتى اعتادوها شق عليهم التخلص منها واصطناع الطرق الصحيحة .

أسئلة فى التعلم

- ١ - بين كيف يفسر التعلم الشرطى كثيرا من استجاباتنا الانفعالية؟
- ٢ - تعلم السير فى متاهة مثال شائع لما يعرض لنا فى حياتنا اليومية من مواقف - اشرح مع التمثيل
- ٣ - لماذا تبقى بعض المخاوف الشاذة بالرغم من أنها لا تلقى تدعيما من البيئة ؟
- ٤ - هل الأفضل لمن يريد تعلم لعبة التنس أن يأخذ عدة دروس فيها قبل أن يبدأ فى تعلمها ، أم يأخذ هذه الدروس بعد عدة محاولات للعب ؟
- ٥ - اضرب بعض أمثلة للتعلم بالاستبصار عند الانسان
- ٦ - تعتبر نظرية الجشطالت فى التعلم مكملة لنظرية ثورنديك وليست معارضة لها - اشرح
- ٧ - كيف نفسر استمرار طفل فى سلوك غير محمود بالرغم من عقابنا له ؟
- ٨ - التكرار فى ذاته لا يقوى التعلم ولا يضعفه ، انما يتيح الفرص لعوامل أخرى تآثر فى التعلم تأثيرا ايجابيا أو سلبيا - اشرح مع التمثيل .
- ٩ - يكتفى بعض الطلبة بأخذ مذكرات موجزة أثناء المحاضرات ثم اكمالها وتفصيلها بعد ذلك ، ويعمد آخرون الى كتابة كل ما يستطيعون أثناء المحاضرات والاكتفاء بقراءته بعد ذلك - أى الطريقتين أفضل ولماذا ؟
- ١٠ - أذكر أمثلة لمواقف من شأنها أن تشير التنافس الضار بين طلبة المدارس أو الكليات .
- ١١ - حلل موقفا تعليميا يبدو فيه تضافر الاشراف والتعويض والاستبصار .
- ١٢ - بين دور الاشراف فى التأديب الخلقى للأطفال
- ١٣ - ان تعلم قراءة لغة أجنبية لا يساعد على التكلم بها - لماذا ؟
- ١٤ - وضح بالامثلة كيف أن استثارة ميول الطلاب لا تتعارض مع حملهم على بذل جهد كبير فى التعلم .

- ١٥ - ترسخ بعض أنواع المعرفة في الذهن دون حاجة الى تكرار تحصيلها - بين أسباب ذلك .
- ١٦ - ان قيام المدرس بتعليم طلابه أيسر عليه من أن يحفزهم على أن يتعلموا بأنفسهم - اشرح .
- ١٧ - بين بالمثل أن التعلم المثمر ينتقل أثره الى أكبر عدد ممكن من المواقف الأخرى .
- ١٨ - الى أى حد نجحت مدارسنا في نقل أثر ما يتعلمه الطلاب فيها الى حياتهم العامة خارج المدرسة ؟
- ١٩ - التعلم في الصغر كالنقش على الشجر وليس كالنقش على الحجر - ما رأيك في هذه العبارة .
- ٢٠ - يقول بعض علماء الاخلاق ان اكتساب فضيلة من الفضائل يساعد على اكتساب غيرها - ما الاساس النفسى لهذه العبارة .
- ٢١ - اشرح قول الغزالي : اعمل بما تعلم لينكشف لك ما لم تعلم .
- ٢٢ - اشرح قول ابن خلدون : يجب أن يسير التعلم من المجرى الى المفصل .
- ٢٣ - ماذا كان يقصده افلاطون حين قال : كل تعلم بالاكراه لا يستقر في الذهن .
- ٢٤ - يقول « ديوى » : اعطوا الطلاب شيئاً يعملونه لا شيئاً يحفظونه - اذكر الاسس النفسية لهذه العبارة .
- ٢٥ - التعليم الصحيح أقرب الى الايحاء منه الى التلقين ، أقرب الى تنشيط الفكر منه الى تكديس المعلومات ، أقرب الى اثارة المشكلات منه الى حلها - هات أمثلة توضح هذه العبارة .

الفصل الرابع

التذكر والنسيان

١ - معنى التذكر وطرقه

الاسترجاع والتعرف :

التذكر بمعناه العام هو استحياء ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به .
فاذا تذكرت لسم صديق ، فهذا يعنى اننى تعلمت هذا الاسم فى زمن
مضى واننى احتفظت به طول هذه الفترة التى انتهت بتذكرى اياه .
فكان التذكر يتضمن التعلم والاكتساب كما يتضمن الوعي والاحتفاظ .
واذا قابلت شخصا فشعرت باننى أعرفه من قبل ، فهذا أيضا ضرب
من التذكر يتضمن كسابقه اننى رأيت هذا الشخص من قبل ، واحتفظت
بصورته فلما رأيته الآن لم يبد لي شيئا غريبا عني أو جديدا على . وعلى
هذا يكون هناك طريقتان للتذكر ، هما الاسترجاع والتعرف .

فأما الاسترجاع recall فهو استحضار لماضي فى صورة الفاظ
أو معان أو حركات أو صور ذهنية . فنحن نسترجع بيتا من قصيدة ،
أو فكرة من الافكار ، أو حادثة وقعت لنا منذ عهد بعيد ، أو منظرا من
رحلة قمنا بها ، كما نتذكر طريقة السباحة أو العزف على آلة موسيقية .

وأما التعرف recognition فهو شعور الفرد أن ما يدركه الآن
جزء من خبراته السابقة ، وأنه معروف مألوف لديه وليس شيئا غريبا
عنه أو جديدا عليه . ويبدو التعرف فى قولنا « أنا أعرف هذه القطعة
الموسيقية من قبل » أو « هذا هو الكتاب الذى أبحث عنه » أو « ليس
هذا هو الكتاب الذى أبحث عنه » .

وقد يحدث الاسترجاع دون تعرف . فقد استرجع الاسم الصحيح
الذى أبحث عنه لكننى أشعر أنه ليس الاسم الصحيح ، وقد ينتحل
الكاتب أو الشاعر فكرة أو بيتا دون أن يشعر أنها من صنع غيره . كذلك

قد يتم التعرف دون استرجاع ، فقد أعجز عن استرجاع اسم أو رسم أو قصيدة أو تاريخ ، لكنني أستطيع أن أتعرف هذه الأشياء متى عرضت علي .

فالاسترجاع إذن هو تذكر شيء غير مائل أمام الحواس ، في حين أن التعرف هو تذكر شيء مائل أمام الحواس . هذا الشخص الواقف أمامك ، تتعرف وجهه وتسترجع اسمه . وهذا الاسم الذي يذكر لك ، تتعرفه وتسترجع وجه صاحبه .

مما تقدم نرى أن البحث في عملية التذكر يتضمن دراسة عمليات أربع :

- ١ - التعلم أو التحصيل أو الحفظ ، ٢ - الاحتفاظ أو الوعي ،
- ٣ - الاسترجاع ، ٤ - التعرف .

أما التعلم ويشمل الحفظ والتحصيل فقد فصلناه تفصيلا في الفصلين السابقين ، فلندرس العمليات الثلاث الباقية .

٢ - الوعي والنسيان

يقصد بالوعي (١) retention احتفاظ الفرد بما مر به من خبرات وبما حصله من معلومات وكسبه من عادات ومهارات . ولولا هذه القدرة على الوعي ما استطعنا أن نسترجع درسا حفظناه ، أو نتعرف شخصا رأيناه ، بل لولاها ما استطعنا أن نتصور شيئا أو أن نفكر فيه ، أو أن نتعلم شيئا على الإطلاق . والقدرة على الوعي استعداد فطري له أساس فسيولوجي عصبي يختلف باختلاف الأفراد ، فلا سلطان للفرد على نمائه أو تقويته بالتدريب . على أن عمق الوعي وسعته لا يترتب عليه بالضرورة سهولة الحفظ وثباته أو سهولة الاسترجاع . فقد يكون الذهن حاشدا بالمعلومات لكن على صورة مهوشة غير مرتبة بحيث يشق على الفرد أن يتذكر ما حصله حين يحتاج إليه مع وجوده في ذهنه .

ويبدو لنا أن نتساءل : هل ما حفظه الإنسان ووعاه يمكن أن ينسى كل النسيان وأن يمحى امحاء تاما ؟ يجيب أغلب علماء النفس بالنفي ، إذ يرون أن هناك من الأدلة ما يؤيد خلود آثار الخبرات في الذهن وأنه

(١) وعى الشيء جمعه وحواه ، ووعى الزاد ونحوه جمعه في الوعاء .

ليس من المحال ، نظريا على الأقل ، تذكر أى شىء مر بنا . فان صعب تذكره فما ذاك الا لضعف هذه الآثار أى سوء تنظيمها ، أو اختفائها مؤقتا وراء خبرات وأحداث جديدة . هؤلاء يرون أنه من الأخرى أن يكون سؤالنا : « لماذا نعجز عن التذكر ؟ » بدل أن نقول « لماذا ننسى ؟ » . ومن الأدلة التى يسوقونها أن خبرات الطفولة التى يظن أنها تنسى كل النسيان يمكن استحيائها بطرق خاصة ، كالتنويم المغناطيسى أو التحليل النفسى . كما أنها قد تطفو بتأثير مرض شديد كالحمى ، ومن المعروف أيضا أن الانسان تعرض له أثناء الاختناق أو الفرق صور ذهنية خافلة سريعة لحياته السالفة جميعا . ويرى آخرون أن هذا الرأى متطرف وليس هناك ما يقطع بصحته .

وأيا كان مقطع الرأى فى هذا الموضوع فمن المحال أن نبرهن على أننا ننسى شيئا تعلمناه نسيانا تاما .

والذى يهمنا من الناحية العملية هو تذكر الماضى عند الحاجة اليه ، واعتبار ما دون ذلك فى حالة نسيان ، سواء امحى أو صعب تذكره . فالذاكرة الجيدة هى ما أسعفت صاحبها بما يحتاج اليه من المعلومات والمعانى والخبرات فى الوقت الملائم . وعلى هذا يمكن تعريف النسيان بأنه فقدان طبيعى ، جزئى أو كلى ، مؤقت أو دائم ، لما اكتسبناه من ذكريات ومهارات حركية . فهو عجز عن الاسترجاع أو التعرف أو عمل شىء .

ويجب التمييز بين النسيان الطبيعى والنسيان المرضى (بفتح الراء) ، فقد يفقد الفرد ذاكرته على حين فجأة عقب إصابة دماغية أو صدمة انفعالية ، أو يكون فقدان الذاكرة تدريجيا كما هى الحال فى بعض الأمراض العقلية . فمن أمثال النسيان الفجائى أن رجلا صدمته سيارة وهو عائد من عمله الى منزله فأغمى عليه ، ولما أفاق استطاع أن يتذكر الأحداث التى وقعت له فى الصباح لكنه عجز تاما عن تذكر ما حدث منذ أن خرج من عمله حتى أفاق .

٣ - اسباب النسيان

ان ما يبدو نسيانا قد يكون نتيجة لانطباعات ضعيفة أو عارضة أو غير كافية أثناء التأثير والملاحظة . فكثيرا ما نعجز عن تذكر الأسماء أو الناس أو الأشياء لأننا لا ننتبه اليها عند سماعها أو رؤيتها انتباها كافيا . وتلك هى الحال أيضا فى تذكر الحوادث أثناء الشهادات

القضائية . وفي تذكر ما يقع أثناء الحوادث المزعجة أو المثيرة . لكن لنفرض أن الملاحظة أو الإدراك قد تم بانطباع كاف ودون صدمات انفعالية . فلماذا يحدث النسيان في هذه الأحوال ؟ هناك نظريات ثلاث تحاول تعليل النسيان هي :

١ - نظرية الترك والضمور

ترى أن الذكريات والخبرات السابقة تضعف آثارها وتضمحل نتيجة لعدم استعمالها كما تضمحل العضلة ان تركت مدة طويلة من الزمن دون استعمال . هذه النظرية ربما تفسر بعض حالات النسيان في عقابيل بعض الأمراض وفي الشيخوخة . غير أن هناك أدلة كثيرة على خطئها من ذلك ما تدل عليه الملاحظات الكلينيكية من أن الطفل ان فقد بصره في سن الرابعة أو الخامسة وصل الى سن النضج دون أن يفقد ما تعلمه عن طريق حاسة الابصار ، بحيث يمكن تمييزه بوضوح في سن النضج عن شخص ولد أعمى . وهذا يعني أن الترك يحدث أثرا .

٢ - نظرية التداخل والتعطيل

لوحظ أن النسيان في أثناء النوم يكون أبداً منه في أثناء اليقظة ، كما لوحظ أن الأطفال يتذكرون في سهولة ووضوح ما يروى لهم من قصص قبيل النوم على حين لا يتذكرون تفاصيل ما يتلى عليهم من قصص أثناء النهار . وقد فسر ذلك بأن أوجه النشاط المتعاقبة التي يقوم بها الفرد أو التي تعرض له أثناء النهار يتداخل بعضها في بعض كما تتداخل ألوان الطيف فينتج عن هذا التداخل أن يطمس بعضها بعضاً .

التعطيل الرجعي Retroactive inhibition

كما لوحظ أيضاً أن الشخص ان آتم حفظ موضوع معين كقصيدة من الشعر مثلاً ، ثم شرع بعد ذلك مباشرة - ودون أن يأخذ فترة من الراحة (١) في حفظ مادة أخرى كقائمة من الأرقام ، فإن نسبة ما ينساه من الشعر تكون أكبر بكثير منها لو كان قد استراح فترة بعد حفظ الشعر كان حفظ الأرقام قد تداخل في حفظ الشعر فطمس عليه فساهم على نسيانه . وقد سميت هذه الظاهرة التي أيدتها التجريب بالتعطيل الرجعي ،

(١) يقصد بالراحة الاسترخاء أو النوم أو سماع الراديو أو قراءة مجلة غير دسمة .

ويقصد به تداخل التعلم اللاحق فى التعلم السابق بما يؤدي الى نسيان بعض ماتم تعلمه . لذا يتعين على الطالب الا يبادر بتحصيل موضوع بعد آخر الا بعد أن يأخذ فترة من الاستجمام الكافى .

التعطيل اليعدى Proactive inhibition

وقد دل التجريب أيضا على أن التعلم السابق قد يحرف أو يعطل التعلم اللاحق ويساعد أيضا على نسيانه أو تشويبه بقدر قليل أو كثير . فتعلم السباحة قد يعطل تعلم كرة القدم وحفظ درس فى اللغة الانجليزية قد يعطل حفظ درس يتلوه فى اللغة الفرنسية ويساعد أيضا على نسيانه . هذان النوعان من التعطيل مثالان للانتقال السلبي لآثر التدريب الذى شرحناه فى الفصل السابق (أنظر ص ٢٤٨) .

ومما أسفرت عنه التجارب :

١ - أنه كلما زاد التشابه بين المادتين، السابقة واللاحقة ، فى المعنى أو المحتوى أو الشكل ، زادت درجة انطماش احدهما بالآخرى . وكلما اختلفا - كان تكون احدهما قصيدة تحفظ والآخرى أغنية تحفظ - قلت درجة نسيان كل منهما . من أجل هذا يتعين على الطالب ألا يذاكر مادتين متشابهتين احدهما بعد الأخرى ، ويتعين على ادارة المدرسة مراعاة ذلك أيضا فى ترتيب جداول الدروس فلا تتبع درسا فى اللغة بدرس فى لغة أخرى ، أو تتبع درس التاريخ بدرس فى الجغرافية أو الأدب ، اذ الأفضل أن يتبع درس اللغة درسا فى الرياضيات وأن يبع درس التاريخ درسا فى الالعب الرياضية مثلا . بل ربما تدعونا هذه الظاهرة الى عدم تعليم الطلاب لغتين اجنبيتين فى وقت واحد .

٢ أن التعطيل بنوعيه يكون ضعيف الأثر ان تم تعلم المادتين وفق شروط التعلم المثمر . فالمواد المفهومة والمنظمة واللى أشبع حفظها لا ينال منها التعطيل ما يناله من غيرها . فمن أراد ألا ينسى فليحسن التحصيل . فالنسيان وفق هذه النظرية ليس عملية سلبية تنجم عن مجرد مرور الزمن ، كما تزعم نظرية الترك والضمور ، بل عملية تنشأ عن تداخل ايجابى لأوجه نشاط مختلفة من بعض الوجوه ، أى عما يقع فى الزمن من أحداث .

٣ - نظرية الكبت

رأينا من دراسة الدوافع اللاشعورية أن نسيان المواعيد والتواريخ والأسماء والأحداث . . قد ينبجم عن رغبات مكبوتة . ويرى « فرويد » أنا ننسى سعن طريق الكبت - مالا نهتم به ، ومالا نريد تذكره ، وما هو مضطرب بصيغة وجدانية منافرة أو مؤلمة ، خاصة ما يجرح كبريائنا . وقد دلت الملاحظات وكذلك التجريب على صدق هذه النظرية الى حد كبير وعلى أنها تفسر كثيرا من حالات النسيات لأكملها . فقد ننسى اسم شخص لأننا نكرهه أو لأنه يذكرنا بشخص آخر نكرهه ، أو نخافه أو نخاف منه . ويندر أن ننسى اسم شخص نحبه أو عنوانه أو رقم تليفونه . ولو سجل الانسان في قائمة قبيل نومه ما يعتزم القيام به في الغد من أعمال وواجبات ومطالب ، ثم عاد الى هذه القائمة في تمام اليوم التالي لوجد أن مانسيه هو مالم يكن يرغب لاشعوريا في أدائه . ولقد كان « دارون » يسجل على الفور جميع الوقائع والملاحظات والأفكار المضادة لرأيه، فقد علمته خبرته أن أمثال هذه الأفكار والوقائع أسرع الى النسيان من تلك التي تؤيد صدق فروضه . وهؤلاء الاشخاص الذين يتحسرون على الماضي ويرددون دائما « الله يرحم زمان » انما يفعلون ذلك لا لأن الماضي كان غفلا مما يكدر ويزعج ولكن لأن الانسان يميل الى نسيان المؤلم وتذكر السار .

وقد أجريت تجارب كثيرة جدا فأيدت هذه النظرية . من هذه التجارب أن طلب الى ٥١ طالبا أن يسجلوا جميع خبراتهم السارة وغير السارة خلال الأسابيع الثلاثة التي سبقت التجربة ، وبعد ثلاثة أسابيع طلب اليهم أن يسترجعوا القائمتين فوجد أنهم استرجعوا ٥١٪ من الخبرات السارة و ٣١٪ من غير السارة . كما دل التجريب أيضا على أن كلا من الخبرات المؤلمة والسارة أسهل تذكر من الخبرات التي لا يهتم بها الفرد ولا يلقي اليها بالا .

والنسيان وفق هذه النظرية عملية انتقائية لها وظيفة حيوية هي حماية الفرد مما ينغصه ويؤلمه ، وحمايته من التوافه الطفيلية وما لا قيمة له في نظره حتى يتاح له أن يتفرغ لما هو أهم وأجدي .

الواقع أن النسيان بالكبت يمكن اعتباره نسيانا بالتداخل - تداخل رغبة لا شعورية لا يفتن الفرد الى وجودها مع رغبة شعورية هي القصد الظاهر للفرد كما هي الحال في فلتات اللسان وزلات القلم .

ومما يذكر أن النسيان بالكبت يعتبر عجزا عن الاسترجاع وليس قصورا أو ضعفا في الوعي والاحتفاظ ، اذ أن المكبوت المنسى يمكن أن

يظهر ويستحي أثناء جلسات التحليل النفسى أو أثناء النوم المغناطيسى أو فى حالات الخدر الخفيف ، وقد ينطق به الفرد أثناء نومه .

الخلاصة : أن نسيان المواد المختلفة والنسيان فى المواقف المختلفة يتطلبان تفسيرات مختلفة . فبعض الحالات ترجع الى ضعف الانطباع الأصيل ، وبعضها يرجع الى عدم الاهتمام ، وحالات أخرى ترجع الى التعطيل الرجعى أو البعدى ، أو الرغبة فى النسيان ، أو الاضطراب الانفعالى . وأكثر حالات النسيان التى يشكو منها الطلاب سببها عدم مراعاة شروط التحصيل الجيد .

قياس الوعى والنسيان

هناك طرق ثلاث لقياس درجة الوعى أو النسيان :

١ - طريقة الاسترجاع : وتتلخص فى تقدير قدرة الشخص على استرجاع درس حفظه أو قائمة من الأسماء أو الأرقام أو الصور بعد فترة معينة من الزمن ويلاحظ أنه اذا كان المطلوب قياس الوعى عن ظهر قلب ، فيجب أن تكون المادة جديدة وغير مألوفة حتى لا يتدخل عامل المعنى أو الميل أو أثر المعلومات السابقة . وهنا يستخدم الباحثون قوائم من الفاظ غير مترابطة أو مقاطع عديمة المعنى أو قائمة طويلة من الأرقام ، وذلك حتى يكون لدى الحافظ شئ يتعلمه ، وحتى يكون فى موقف جديد عليه كموقف الفأر فى المتاهة .

٢ - طريقة التعرف : وفيها تعرض على المفحوص مادة معينة كمجموعة من الجمل أو من الصور الفتوغرافية . وبعد فترة تطول أو تقصر ، تعرض عليه نفس المجموعة وقد أضيفت اليها طائفة جديدة من الجمل أو الصور . وعليه أن يتعرف ما سبق أن رآه فى العرض الأول .

٣ - طريقة إعادة الحفظ : وفيها يكلف المفحوص حفظ قائمة من الأرقام أو قصيدة من الشعر أو فقرة من فصل حتى يتسنى له استرجاعها دون خطأ . ثم يطلب اليه أن يسترجعها أو أن يتعرفها بعد فترات متفاوتة الطول : بعد ساعة ويوم وعشرة أيام وشهر وعشرة شهور ، فإن عجز عن تذكرها دون خطأ . كلف أن يعيد تحصيلها حتى يحفظها جيداً . فإذا فرضنا أنه كررها فى التجربة الأولى ٥٠ مرة ، وفى التجربة الثانية ١٠ مرات فقط ، كان الرقم ٤٠ مقياس الوعى والرقم ١٠ مقياس النسيان ، أى أنه نسى ٢٠٪ من المادة .

وقد وجد أن الشعر المحفوظ ، حتى ان ترك ٤٠ عاما دون استرجاع ، فمن الممكن حفظه مرة أخرى في وقت أقل من حفظ شعر جديد . وحتى ان نسي الحافظ ما حفظه نسيانا تاما فانه يجد سهولة نسبية في اعادة الحفظ . ويتخذ العلماء هذه الظاهرة دليلا على أن النسيان ليس امحاء ما سبق اكتسابه بل مجرد صعوبة في تذكره .

نتائج تجارب النسيان

أدت التجارب التي أجريت في موضوع النسيان الى نتائج كثيرة من أهمها

١ - أن بين الناس فروقا كبيرة من حيث قدرتهم على الوعي ومن حيث سرعة النسيان .

٢ - أن العادات والمهارات الحركية أعصى على النسيان من المعلومات والمحفوظات اللفظية .

٣ - أن المبادئ والاتجاهات والأفكار العامة وطرق التفكير أعصى على النسيان من الوقائع والمعلومات . فنحن نسي كثيرا من المعلومات التي حصلناها في المدرسة ، لكننا نحتفظ بكثير من المهارات العقلية والاتجاهات السليمة التي اكتسبناها فيها ، كطرق الاستدكار المثمرة والطرق الصحيحة لحل المشكلات العلمية .

٤ - أن المادة المفهومة ذات المعنى والمادة التي أشبع حفظها يكون نسيانها أبطأ من غيرها .

٥ - أن نوع النشاط الذي يمارسه الفرد بعد الحفظ والتحصيل يؤثر الى حد ما في درجة النسيان .

٦ - أن النسيان أثناء النهار أسرع منه أثناء النوم .

٧ - أن النسيان يكون في أول الأمر سريعا جدا حتى لقد يفقد المرء نصف ما حفظه خلال العشر الساعات الأولى من حفظه ، ثم يأخذ النسيان في التباطؤ تدريجيا بمضى الزمن حتى يصبح في النهاية بطيئا جدا . . . وتتوقف هذه السرعة بطبيعة الحال على نوع المادة ودرجة تنظيمها وفهمها واشباعها . من هذا نرى أن اختبارا قصيرا أو مراجعة يجريها المدرس في آخر الدرس تقلوها مناقشة أجدى في تأخير النسيان من المراجعات الشكلية التي يجريها بعد عدة أيام أو أسابيع .

٨ - ولم تؤيد التجارب الرأى الشائع بأن من يحفظ سريعا ينسى سريعا . فان كانت سرعة الحفظ ترجع الى يقظة الحافظ وانتباهه الى الحقائق والعلاقات فيما يحفظ كان حفظه أثبت ممن يحفظ ببطء لعدم انتباهه أو ضعف ذكائه .

٤ - الاسترجاع

الاسترجاع هو استحضار الماضى . وقد يكون الاسترجاع جزئيا أو كليا . فإذا سألتنى هل أستطيع أن استرجع قصيدة معينة للمتنبى فى مدح سيف الدولة ، فقد أجبك بالاثبات ، وهذا لا يعنى أكثر من أننى أتذكر الأبيات الأولى من القصيدة ومضمونها العام ، فالاسترجاع هنا جزئى يختلف عن استحضار القصيدة بأسرها :

الاستدعاء : Recollection

قد يكون الاسترجاع ناقصا أو مكتملا . فالاسترجاع المكتمل أو « الاستدعاء » ، هو استرجاع تكون فيه الذكريات محددة فى الزمان والمكان . فقد أستطيع أن استرجع اسم شخص أو بيتا من الشعر لكنى لا أستطيع أن أتذكر متى حفظت هذا البيت ورأيت هذا الشخص ، وفى أى مكان حفظت البيت أو رأيت الشخص . فالاستدعاء استرجاع وتحديد فى الزمان والمكان .

المداومة : perseverance

وقد يكون الاسترجاع تلقائيا أو استجابيا . فالتلقائى هو ما يحدث دون مؤثر ظاهر ودون قصد كوثوب أسسم أو أغنية الى الذهن دون مناسبة صريحة لوثوبها وقد يتخذ الاسترجاع التلقائى شكل ميل فصرى الى استرجاع الأفكار والمشاعر دون مؤثر ترابطى أو مؤثر ظاهر ، كما هى الحال فى « القلق » worry يفرض نفسه علينا فرضا ويشغل بالنا حين لانتم الأمور التى بدأناها أو التى ننتظرها كما نريد وكما هى الحال فى الأحلام أيضا حين تتكرر رؤيتنا حلما واحدا بعينه عدة مرات قد تطول . ويكون ذلك فى العادة حين يدور الحلم حول مشكلة معلقة يستعصى علينا حلها . وغالبا ما يختفى هذا الحلم حين تجل المشكلة . ويسمى الاسترجاع فى هذه الحالة « بالمداومة » والمداومة شبيهة بالقصور الذاتى فى العالم المادى .

الاستكمال Redintegration

هو استرجاع خبرة ماضية بأسرها أو القيام باستجابة مكتملة نتيجة لتأثير جزء بسيط من الموقف الأصلي . فقد نرى رسماً تخطيطياً بسيطاً فنعرف فيه صورة بونابرت مثلاً ، والاستجابة الشرطية نوع من الاستكمال ، إذ أن صوت الجرس يكفي وحده ليشير في الكلب ما كان مايشير الجرس ومسحوق اللحم معاً كذلك يمكن اعتبار الاستجابة الناشئة عن العقد النفسية نوعاً من الاستكمال فالفتاة التي كانت تخاف من رذاذ الماء (انظر ص ١١٨) كانت تثير فيها رؤية الرذاذ وحده ما أثاره الموقف الأصلي كله في نفسها من رعب .

والاسترجاع ليس نتيجة حتمية للوعى الجيد ، فقد نعرف باسم شخص ولكننا لا نستطيع استرجاعه الآن ، بل فيما بعد . وكثير من الطلبة يعرفون الاجابات الصحيحة على أسئلة الامتحان ، لكنهم في زحمة الامتحان يدنون بأجوبة خاطئة أو لا يتذكرون الاجوبة الصحيحة الا بعد انتهاء الامتحان . وقد ذكرنا في الفقرة اسبقه أن التداخل والكبت يعطلان الاسترجاع ويؤديان الى النسيان ، وسنعرض الآن لأهم العوامل الذاتية والموضوعية التي تسهل عملية الاسترجاع .

٥ - العوامل الذاتية الميسرة للاسترجاع

١ - الاسترخاء وعدم بذل الجهد : الملاحظ أن الانسان ان استعصى عليه استرجاع اسم شخص أو تاريخ أو حادثة ، وأصر على استرجاعه لم ينفع هذا الاصرار . فان ترك هذه المحاولة وأعمل فكره في موضوع آخر فقد يشب الاسم الى ذهنه من تلقاء نفسه . ولهذا السبب نفسه يطلب المحلل النفسي الى المريض أثناء جلسات التحليل النفسي أن يضطجع على متكا أو أريكة وأن يسترخى حتى يتسنى له أن يطلق العنان لحواطره وأفكاره وأن يذكر كل ما يطرأ على ذهنه من ذكريات قديمة .

٢ - التهيؤ الذهني mental set وهو استعداد الفرد وتأهبه للقيام بنشاط معين، ذهنياً كان أم حركياً . ويبدو أثر التهيؤ في الاسترجاع اذا ذكرنا أن ما ينساه الطلبة من المواد بعد الامتحان أكثر بكثير مما ينسونه قبيل الامتحان وهم في حالة تهيؤ شديد لاسترجاعه . وقد وجد أن الطلبة الذين يهيئون لاسترجاع مادة معينة في وقت معين يكون استرجاعهم لها أكثر وأحسن مما لو استرجعوها وهم لايتوقعون أن نطلب اليهم استرجاعها . .

والتجارب كثيرة على أثر التهيؤ في سهولة الاسترجاع . فقد عرضت مجموعة من الصور الملونة على ثلاث مجموعات من الأشخاص ، وطلب الى المجموعة الأولى أن تلاحظ أشكال الصور ، والى الثانية أن تلاحظ ألوانها ، والى الثالثة أن تلاحظ الشكل واللون معا ، فتفوقت المجموعة الثالثة على المجموعتين الأخرين تفوقا ملحوظا في اختبار لاسترجاع أشكال الصور وألوانها .

٣ - الميل الى الإغلاق : من الملاحظ أن الأعمال التي يبدأها الإنسان ثم يضطر الى عدم اتمامها تخلق في نفسه قوترا لا تزول الا اذا أتم هذه الأعمال وأغلق دائرة نشاطه . وقد طلب « ليفين » Lewin أحد أئمة مدرسة الجشطت الى مجموعة من الأشخاص القيام بأعمال مختلفة كحل مسائل رياضية أو حل الغاز أو حفظ بعض الكلمات . وبينما هم منهمكون في أعمالهم هذه اذا به يطلب الى فريق منهم الكف عن العمل قبل أن يتموه بينما سمح للباقيين أن يمضوا في أعمالهم حتى النهاية . وقد أبدى أفراد الفريق الأول دهشتهم واحتجاجهم على ذلك وكانوا يبادرون الى استئناف أعمالهم متى أنسوا من المجرب غفلة . وبعد ٢٤ ساعة من هذه التجربة طلب الى أفراد المجموعة كلها أن يتذكروا بعض الموضوعات التي كانوا يعملونها ويحلونها فكان الفريق الأول أكثر حفظا وتذكرا من الفريق الثاني . ذلك أن الفرد حين يقاطع في أثناء عمل يهيمه اتمامه فانه يظل يرقب انتهاء المقاطعة وهو في حالة من التأهب والتوقع والتوتر بما يجعله على ذكر مما يريد اتمامه . ولعل في هذا درسا يفيد منه المعلمون والمحاضرون . فالدروس التي تثير اهتمام الطلاب دون الاجابة على كل ما تتطلبه من أسئلة ، أو التي تحفزهم على اكمال معلوماتهم عنها من المراجع ، أسهل في التذكر من الدروس المكتملة التي ترضى استطلاع الطلاب وشوقهم بما ليس بعده مزيد . لذا يحسن أن تعد الدروس والمحاضرات بحيث تجعل الطلاب في حالة تأهب للمزيد عليها والاضافة اليها كي تعيش في ذاكرتهم بعد الخروج من الدروس أو المحاضرات وتثير في نفوسهم عددا من علامات التعجب والاستفهام .

٦ - العوامل الموضوعية المسيرة للاسترجاع

اذا لم تسيطر العوامل الذاتية السابقة على الاسترجاع ، فالعوامل الموضوعية التالية يكون لها الصدارة في تسهيل عملية الاسترجاع . وتعرف هذه العوامل الموضوعية بقوانين التداعي الثانوية :

١ - قانون التردد أو التكرار : فتكرار رؤيتك لشخص أو سماعك أغنية أو رواية بيت من الشعر يسهل عليك استرجاعه .

٢ - قانون الحداثة : ينص على أن الأشياء أو الأشخاص أو الأمور التي خبرتها أو التقيت بها حديثا تكون أسهل تذكر من غيرها ، كآخر يوم خرجت فيه من المستشفى ، وآخر مرة التقيت فيها بأحد أصدقائك وآخر محاضرة أو آخر مرة ذهبت فيها الى السينما .

٣ - قانون الجدة أو الاولى : فالأحداث التي نلتقي بها لأول مرة تكون أوقع في الذاكرة وأسهل ذكر من غيرها ، كأول مرة ذهبت فيها الى الجامعة أو الى مسرح ، وأول انطباع عن شخص معين ، وأول درس في مادة جديدة .

٤ - قانون الشدة : فالأشياء والأحداث العنيفة التي يكون لها وقع شديد في النفس أو تثير انفعالات شديدة تكون أسهل استرجاعا من غيرها ، كيوم دعيت الى الحديث الى جمهور كبير من الناس أو دعيت الى حفلة كبيرة ؛ أو أجريت لك فيه عملية جراحية .

٥ - قانون اكتمال الملابسات : فوجود الفرد في نفس المجال الذي اكتسب فيه الذكرى يعينه على استرجاعها . فقد تعجز عن تذكر اسم شخص تراه في بيئة جديدة بينما تستطيع تذكر اسمه في بيئته العادية ، واحضار الشاهد الى مكان الجريمة قد يثير في ذهنه سلسلة جديدة من الذكريات والحواطر المتصلة بها . والتلميذ الذي تعلم غناء نشيد معين وهو واقف قد يعز عليه تذكره وهو جالس أو وهو أمام حفل من الناس . وقد دل التجريب على أن أداء الطلاب للامتحان يكون أحسن حين يجرى في نفس المكان الذي تلقوا فيه دروسهم .

٧ - تحريف الذكريات

الاسترجاع انتقاء وتاويل وتمييز :

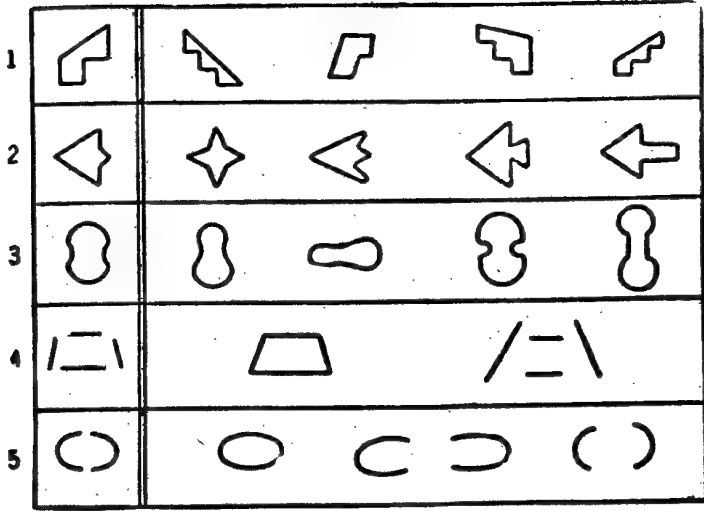
لا تكون الذكريات التي نسترجعها صورا طبق الأصل من أصولها البتة . فهناك عوامل شتى ذاتية وموضوعية من شأنها تحريف ما نسترجعه من ذكريات . فمن العوامل الذاتية الحالة الجسمية والمزاجية أثناء الاسترجاع ، وكذلك التعب والمرض والانفعال ، وما لدى الفرد من ميول واتجاهات وانحيازات دائمة ، وتهيؤذه الذهني أثناء الاسترجاع ، هذا الى كيفية ادراكه للموقف الأصلي . ومن العوامل الموضوعية غامل الزمن ، ونعني به ما يجرى فيه من أحداث تتداخل في الذكريات وتتناولها

بالتعديل والتغيير والتحريف . فليست الذكريات مناديل محفوظة في صندوق ، وليست صوراً مثبتة على شريط سينمائي بحيث يمكن استرجاعها بنصها وفصها كما كانت عليه في الأصل كامله دقيقة . وقد وصف أحد الكتاب هذا التحريف وصفاً دقيقاً حين قال : شتان بين ذاكرتي ومذكرتي ، ان رجعت الى مذكرتي وجدته شخصاً ساخطاً جزعاً متبرماً بالحياة لا أجد لذة فيها ، فان سألت ذاكرتي لم أر الا أياماً جميلة وحياة تشع بالرضا والحب ، واليك مثالا لبعض العوامل التي تؤدي الى تحريف الذكريات :

عدم دقة الإدراك : فان كان الإدراك الأصلي للموقف أو المنظر أو الحادثة أدراكاً غير دقيق أو غير صحيح نجم عن ذلك حذف بعض التفاصيل أو اضافة أخرى ، هذا ان لم يكن الإدراك نفسه محرفاً بفعل العوامل الذاتية المعروفة (انظر ص ١٦٩) .

الانحياز والانتقاء : ان ما لدى الفرد من ميول ورغبات وانحيازات توجه الاسترجاع وجهات معينة دون غيرها ، فيميل - دون قصد ظاهر - الى تذكر ما يريد تذكره ، وأن ينتقى من ذكرياته ما يريد انتقاءه . ومن التجارب التي بينت ذلك أن عرضت لبرهة وجيزة صورة لمنظر مشاجرة في أحد أحياء مدينة أمريكية وكان من بين ما فيها منظر رجل أمريكي أبيض يظن زنجياً بسكين . فلما طلب من المشاهدين استرجاع ما رأوه في الصورة تذكر أغلب « البيض » أن الزنجي هو الذي كان يمسك بالسكين ويظعن !

الميل الى التأويل : دلت البحوث التجريبية على أن لدى الانسان ميلاً قوياً الى تأويل ما يدركه وما يتذكره ، والى خلع معنى على المواقف والحوادث الغامضة التي لا يفهمها ، واقامة علاقات منطقية بين الأشياء . فهو يميل عن غير قصد ظاهر الى خلق أسباب للحوادث التي يدركها أو يتذكرها ، والى نسبة دوافع أو مبررات للسلوك الذي يراه أو يسترجعه وهو ميل يبدو لدى الانسان منذ طفولته اذ يسرف في التساؤل والاستفسار عن أسباب الأحداث ومنشئها ومصيرها ، ولا يرتاح الا اذا قدمنا له الأسباب والدوافع ، أو اختلق من عنده أسباباً للتفسير والتبرير . وربما كان هذا من أهم العوامل في تحريف الشهادات القضائية حين يروي الشاهد - عن غير قصد الى الكذب - ما يظنه معقولاً أو محتملاً وليس ما رآه بالفعل . فان كان قد رأى شيئاً يسقط من أعلى منزل فلا بد أن أحداً رماه ، ومن المحتمل أن من رماه كان ينوى إيذاء أحد المارة في الطريق !



شكل ٢٠

وقد رأى بعض العلماء أن يبرزوا أثر العوامل التي تؤدي إلى تحريف الذكريات بأجراء تجارب قوامها أشكال بسيطة لا معنى لها ، تعرض لمدة وجيزة ، ١٥ ثانية مثلا ليفحصها الشخص ثم يعيد رسمها من الذاكرة (أنظر شكل ٢٠) . فلو كانت الأشكال المعروضة أشكالاً هندسية مألوفة كالمرجع أو الدائرة لم يجد الشخص صعوبة في إعادة رسمها ولو كانت رسماً للكلب أو زجاجة أو شيء مألوف حفظ المفحوص اسمها ورسمها دون نقص أو تحريف . ولكن بنا أن الأشكال المعروضة (وهي المرسومة في العمود الأيسر) لا معنى لها كانت مهمته أصعب . وقد خرج العلماء من أمثال هذه التجارب بعدة عوامل تعمل على تحريف الذكريات من أهمها :

١ - عامل التسوية Levelling : وهو عامل يميل بالفرد إلى سد الثغرات وإكمال النقص فيما يسترجع ، وكذلك إلى تنظيمه وتنسيقه وحذف التفاصيل غير المفهومة منه وتبسيطه .

٢ - عامل الإرهاف Sharpening : عكس العامل السابق ، وقد يقرن به . ويتلخص في إبراز بعض العناصر والمبالغة فيها وتوكيد العناصر التي تؤثر في الشخص تأثيراً خاصاً - ويبدو أثر هذين العاملين معاً في الصفين ٤ و ٥ من الشكل السابق .

٣ - عامل التمثيل Assimilation ويتلخص في تحويل الأشياء
المألوفة الى أشياء يألفها الشخص وافراغ معنى على ما ليس له معنى -
الصفان ٣٥٢ .

وقد وجد أن هذه العوامل نفسها تؤدي الى تحريف ما يدور على
ألسنة الناس من قصص واشاعات ، خاصة عامل التمثيل الذي ينجم عنه
تحريف الذكريات وفق ميول الفرد ومعتقداته وانحيازاته وما يؤمن به
من قيم .

الخلاصة : أن الذهن لا يحتفظ بالذكريات كما يحتفظ الشريط
السينمائي بالصور المثبتة عليه والتي يمكن استرجاعها حرفيا ، بل الأمر
على عكس ذلك اذ تبدأ الذكريات في التغير والتحول عقب الإدراك مباشرة
وهذا من شأنه أن يجعل عملية التذكر عملية خلق واختلاق وتمييز
وانتقاء أكثر من أن تكون مجرد استرجاع لصور مخزونة . ولنا في
أحلام النوم أكبر شاهد على ما يصيب الذكريات من مختلف ضروب
التحريف . من هذا نرى أن الاسترجاع كالإدراك ، كلاهما عملية فاعلة .

الشهادات القضائية :

دلت نتائج التجارب التي أجريت في هذا الموضوع على أن صدق
الشهادة أمر نادر شاذ لا يتفق مع تأكيد الشاهد وشعوره اليقيني ومن
هذه النتائج أيضا :

١ - أن كثيرا من أخطاء الشهادة يرجع الى إدراك مضطرب غير دقيق
للحادثة نتيجة التأثير الانفعالي للشاهد في أثناء إدراكها .

٢ - أن أكثر الأخطاء شيوعا في الشهادة هو حذف التفاصيل .

٣ - أما التحريف الإيجابي وهو إضافة تفاصيل لم تقع ، فقل
شيوعا من حذفها .

٤ - أن الشاهد الذي يذكر التفاصيل بحذافيرها يدعو الى الظن
بأنه شاهد زور .

٥ - أن تقارير الشهود عن الأشياء والأشخاص ونشاطهم أدق من
تقاريرهم عن صفات الأشياء والأشخاص ومميزاتهم .

٦ - أن سؤال الشاهد يزيد من مقدار شهادته لكنه يزيد أيضا
من أخطائه ويتوقف عدد الأخطاء الى حد كبير على درجة الإحياء في

الأسئلة التي توجه اليه • والأسئلة الایحائية عامل هام في تحريف الشهادة ، كان يقال للشاهد : هل كان المتهم يلبس معطفا أزرق أو أسود ، في حين أنه لم يكن يرتدي معطفا •

٧ - أن تقارير الشهود عن الزمان والمسافات خاطئة الى حد كبير •

٨ - كلما طال الزمن بين الحادثة والشهادة ، زادت الشهادة تحريفا ، وازداد يقين الشاهد في الوقت نفسه •

٩- أن الشهادة ان اقتصر على الأشياء التي يوقن الشاهد بحدوثها أو وجودها ، زاد صدقها بعض الشيء •

١٠ - أن السماح للشاهد بتكرار شهادته يزيد من شعوره اليقيني دون أن يزيد من صدق شهادته •

١١ - كلما كثر عدد الشهود قلت قيمة الشهادة •

٨ - التعرف

التعرف هو الشعور بالآلفة حيال الأشياء والأشخاص التي أدرکها الفرد من قبل • وهو حالة شعورية قد تكون مضمرة أو صريحة ، غامضة أو واضحة ، وقد تكون سريعة أو بطيئة كما لو نظرت الى شخص يبدو مألوفا لديك وشعرت بأنك لابد أن تكون قد رأيته في مكان ما • فلا يزال هذا الشعور ملازما لك حتى تتذكر أين رأيته وفي أية مناسبة •

وللتعرف صورة أخرى عملية تبدو في سلوكنا حيال الأشياء العادية المألوفة ، كما يتعرف الفرد طريقه الى منزله بينما هو يفكر في شيء آخر ، أو كما يبتسم الطفل لشخص سره من قبل ، أو كما نعرف استخدام الأدوات العادية كالكرسي والقلم والساعة •

والتعرف أيسر من الاسترجاع • فقد يعجز الفرد عن استرجاع اسم أو رسم أو قصيدة أو تاريخ لكنه يستطيع تعرف هذه الأشياء حين تعرض عليه • ذلك أن الفرد في الاسترجاع يتعين عليه أن يستحضر ما سبق أن حصله أو خبره أو درسه ، بينما تعرض عليه المادة أو الموضوع في عملية التعرف • الواقع أن التعرف أقرب الى الادراك الحسي منه الى الاسترجاع • فهو الخطوة الأولى بعد الادراك فانت تدرك أن هذا الشيء كتاب ، وأنه الكتاب الذي أهده لك صديقك •

وقد يعين الاسترجاع على اكمال التعرف الجزئي كما لو لقيت أحد من تعرفهم في غير بيئته العادية فقلت لنفسك انى اعرفه ، ولكن من هو؟ فاذا بك تحاول أن تسترجع الزمان والمكان والظروف التي عرفته فيها من قبل . كذلك قد يكمل التعرف الاسترجاع كما لو كنت تحاول تذكر اسم شخص فاسترجعت عدة أسماء لم ترضك ، وأخيرا تسترجع اسما يبدو لك أنه الاسم الصحيح أى تتعرفه ، فتتم عملية الاسترجاع .

خداعات التعرف :

التعرف كالادراك عرضة للأخطاء والخداعات ، فمن بين خداعاته :

١ - الشعور بالآفة حيال موقف جديد غير مألوف ، كان يشعر الفرد أنه سبق له أن زار مكانا وهو لم يزره أو أنه سمع هذا اللحن مع أنه لم يسمعه من قبل ، أو أنه صاغ هذا الرأى مع أنه ليس من بنات أفكاره ، بل من صوغ غيره .

٢ - العجز عن تعرف المألوف : وقد يرجع هذا العجز الى أن الفرد لم يكن يتوقع أن يرى ما رآه ، أو الى رؤية الشيء المألوف فى ظروف غير ظروفه العادية ويبدو هذا الخداع بشكل صارخ فى بعض الأمراض العقلية . فترى المريض لا يعود يعرف صديقه أو زوجته ، بل يراهما غرباء عنه ، أو تراه لا يعود يتعرف الأشياء المألوفة ، كالسكين أو القلم أو الساعة ، فلا يعود يقدر على استعمالها .

ومع أن التعرف يكون فى العادة أكثر صدقا وأبعد عن التحريف من الاسترجاع ، غير أننا يجب أن نحذر من خداعاته . وفى سجلات المحاكم حالات أدين فيها المتهم وحكم عليه بالسجن مدة طويلة ثم ثبت أخيرا أنه لم يكن فى مكان الجريمة ، بل لم تكن له صلة بالجريمة . أمثال هذه الحالات تهيىب بنا أن نلزم الحذر فنقف من ذكرياتنا موقفا ناعدا حريصا وذلك فيما يتصل بالتعرف والاسترجاع جميعا ، ان كنا من الشاهدين .

٩ - هل يمكن تقوية الذاكرة ؟

اتضح لنا ما تقدم أن الذاكرة الجيدة ليست الذاكرة الاسفنجية التى تمتص كل شيء وتذكره ، بل هى عملية فرز واختيار لما يوعى ويسترجع أو يتعرف . وعلى هذا لا يكون النسيان دائما ضد التذكر بل يكون مساعدا عليه .

وقد رأينا أن للتذكر صورا مختلفة هي التذكر الحركي والتذكر اللفظي وتذكر المعلومات والوقائع والحوادث والتواريخ ثم تذكر المعاني والأفكار دون التقيد بالألفاظ والاهتمام بالتفاصيل . والملاحظ أن أغلب من يشكون ضعف الذاكرة تنصب شكواهم في العادة على تذكر المعلومات والحوادث والدروس وأشباهها .

أثر الرغبة والاهتمام :

كما أنه من الملاحظ أيضا أن هؤلاء لا يشكون من ضعف ذاكرة المعلومات بوجه عام ، بل تجاه موضوعات خاصة دون غيرها . فالطالب « العصري » الذي يجد صعوبة في تذكر دروسه فد يعي ويتذكر في سهولة أسماء الممثلين والممثلات الأحياء منهم والأموات . والسيدة التي تشكو ضعف ذاكرتها بوجه عام كما تقول نجدتها تعي وتتذكر طرز الملابس وألوانها وجميع ما لبسته من « الفساتين » من يوم شبت عن الطوق . والتعليل الواضح لهذا أن الانسان لا ينسى ما يهتم به ، وينسى ما لا يهتم به . فالرغبة والاهتمام هما العامل الأساس في ذاكرة المعلومات . ذلك أن الاهتمام بشيء يجعل الفرد ينتبه اليه انتباها خاصا ، ويرجع اليه كثيرا ، ويربطه بغيره من الأشياء ، أي أنه « يشبعه » حفظا وتحصيلا . وان كثيرا ممن يشكون ضعف الذاكرة للأسماء أو التواريخ أو المواعيد . لا يلبثون أن يجدوا أنفسهم وقد تحسنت قدرتهم على التذكر في هذه النواحي حين يأخذون في الاهتمام بها اهتماما جديا موصولا

التحصيل الجيد :

كذلك حال الطالب الذي يشكو ضعف ذاكرته . . غير أن ضعف الذاكرة في هذه الحال لا يرجع فقط الى نقص في الاهتمام بمادة أو عدة مواد ، بل يرجع أيضا الى عامل آخر لا يقل أهمية ان لم يزد على عامل الاهتمام وهو : عدم مراعاة شروط التحصيل الجيد : التركيز ، والتسميع الذاتي ، والنشاط الذاتي ، والطريقة الكلية ، والتكرار الموزع ، وتنظيم المادة ، وإشباع الحفظ ، والحفظ لغرض معين . .

الانتباه والتذكر :

ومما يجدر ذكره أن الناس كثيرا ما يخلطون بين ضعف الذاكرة وبين العجز عن تركيز الانتباه ، فاذا بأحدهم يشكو من ضعف الذاكرة في حين أن علته الحقيقية هي عجزه عن الانتباه . وكثيرا ما يعجز الطلاب عن

تذكر ما يقرءون أو ما يقول المحاضر لأنهم لا ينتبهون الانتباه الكافي ،
أو يركزون كل انتباههم في أخذ تفاصيل المذكرات فلا يلتفتون الى جوهر
الموضوع ومعناه ، مع أن الطريقة الصحيحة هي الاصفاء أولا وضرب انتباه
ثانوى لأخذ المذكرات ، أى يجب أخذ المذكرات على فترات ، والاقتصار
على تسجيل الجوهرى والأساسي - أما المذكرات المفصلة فمن خصائص
أضعف الطلاب !

ان تحسين الذاكرة لا يقصد به تحسين القدرة على الوعي اذ هو
استعداد فطرى ثابت لا يستطيع الانسان تغييره الا أن يستطيع تغيير
لون عينيه أو لون جلده . أما القدرة على الاسترجاع والقدرة على التعرف
فلا يتسنى ضبطهما ، كما رأينا ، الا بمقدار والى حد محدود . وعلى هذا
فالذى يمكن تقويته وتحسينه هو عملية التعلم والتحصيل .

أما المشكلة الكبرى فهي خلق الرغبة والاهتمام بمادة لا يميل اليها
الطالب ومن الطرق التى يوصى بها في مثل هذه الحال أن يأخذ الطالب
نفسه بدراسة هذه المادة لأول عهده بها دراسة جادة شاقة مهما كلفه
ذلك من عناء ، فإذا ماوفق فى اجتيازها أو الظفر بدرجة عالية فيها أعانه
ذلك على الميل اليها والتحمس لدراستها . اذ لا شئ يخلق الاهتمام بشئ
مثل النجاح فيه . والطريقة الثانية هي أن يقرأ الطالب الدرس قبل أن
يتلقاه . ففى هذا ما يسهل فهمه للدرس فيكون سبيلا الى الاهتمام به .

أمثلة

- ١ - أذكر عدة أمثلة تبين أن ميولنا واهتماماتنا تؤثر فيما نتذكره .
- ٢ - حاول أن تتذكر أكبر عدد من الحقائق وللبادى التى عرفتھا من دراستك علم النفس ، والتي أعانتك على فهم مواد أخرى كالتاريخ أو الأدب أو الفلسفة أو العلوم الاجتماعية .
- ٣ - أضرب أمثلة من تجاربك الخاصة تدل على أثر العوامل الانفعالية فى تعطيل عملية التذكر .
- ٤ - اشرح أفضل الطرق التى ترى أن تتبعھا فى مذاكرة موضوع من موضوعات علم النفس كى يثبت فى ذهنك ، مبينا الأسس النفسية التى تقوم عليها هذه الطرق .
- ٥ - ناقش العبارة التى تقول ان من يحفظ سريعا ينسى سريعا .
- ٦ - قارن بين وظيفة النسيان ووظيفة الأحلام عند مدرسة التحليل النفسى .
- ٧ - لماذا ننسى كثيرا من أحلام النوم ؟
- ٨ - النسيان عملية انتقائية وكذلك الاسترجاع - اشرح هذه العبارة .
- ٩ - كيف يستطيع الفرد أن يستخدم ذاكرته فى تحسين شخصيته .
- ١٠ - ما المقصود بذكرى تستطيع أن تسترجعها من ذكريات طفولتك، وكيف تعرف أنها ذكرى واقعية وليست من نسج خيالك .
- ١١ - أضرب أمثلة لأثر العوامل الاجتماعية الحضارية فى عملية التذكر .
- ١٢ - صمم تجربة تبين قيمة « الشهادة » عند الأطفال وعند الراشدين .
- ١٣ - يقول بعض الكتاب : « الثقافة الحقة هى ما يبقى فى عقولنا بعد أن ننسى ما حصلناه » - اشرح هذه العبارة .

الفصل الخامس

التفكير

١ - تعريف التفكير

الانتقال من دراسة التعلم الى دراسة الوعي ثم الى دراسة التفكير
انتقال منطقي لأننا نفكر بما تعلمناه ووعيناه . واذا كنا نفكر بما تعلمناه
ووعيناه فمن طريق التفكير نتعلم أشياء لم نعرفها من قبل . وبعبارة
أخرى فالتفكير فى أشياء نعرفها يعلمنا أشياء لا نعرفها . فالمخترع يربط
بين طائفة من المعلومات التى تتصل بمشكلة يعالجها ثم ينظم هذه المعلومات
فيصل الى شئ جديد يزيد من علمه .

والتفكير هو كل نشاط عقلى أدواته الرموز ، أى يستعير عن
الأشياء والأشخاص والموقف والأحداث برموزها بدلا من معالجتها معالجة
فعلية واقعية .

الرموز Symbols

يقصد بالرمز كل ما ينوب عن الشئ أو يشير اليه أو يعبر عنه أو
يحل محله فى غيابه . . والرموز التى يستخدمها التفكير أدوات له مختلفة
شئى ، منها : الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام ، ومنها
الذكريات والاشارات والتعبيرات والابماءات ، وكذلك الحرائط الجغرافية
والعلامات الموسيقية والصيغ الرياضية .

بهذا المعنى يشمل التفكير جميع العمليات العقلية ، من التصور
والتذكر والتخيل وأحلام اليقظة الى عمليات الحكم والفهم والاستدلال
والتعليل والتعميم والتخطيط والنقد وغيرها . من هذا يتضح أن للتفكير
مستويات تختلف صعوبة وتعقيدا . وسنعالج فى هذا الفصل أدوات
التفكير المختلفة وصلة التفكير باللغة بوجه خاص ، وسنخصص الفصل
التالى لدراسة طرازين من طرز التفكير الراقى المعقد هما : الاستدلال

والإبتكار - فأما الاستدلال فهو نشاط عقلي يستخدم الرموز لحل المشكلات،
وأما الابتكار فهو نشاط عقلي يستخدم الرموز لخلق شيء جديد أصيل .

على أن استخدام الرموز في التفكير لا يعنى قطع الصلة بيننا وبين
العالم الخارجى الواقعى حين تفكر ، لا يعنى أن نغمض أعيننا ونكف أذرعنا
عن الحركة - وإن كان هذا ما نفعله أحيانا - فقد يقترن التفكير بالملاحظة
الخارجية ومعالجة الأشياء معالجة فعلية حركية كما هى الحال عندما نلعب
الشطرنج أو نشرع فى حل لغز ميكانيكى ، غير أننا فى مثل هذه الاحوال
لا نستجيب للأشياء من حيث هى بل وفقاً لما اكتسبته من معان نتيجة
لخبرتنا السابقة بها .

مزايا التفكير :

التفكير من حيث هو نشاط يستخدم الرموز قد أعان الانسان على
استعراض الماضى والانتفاع من خبراته السابقة ، كما أعانه على التنبؤ
بالمستقبل والاستعداد له ، وعلى أن يتبصر فى عواقب أعماله . فيفضله
تسنى للانسان أن يعيش فى الماضى وفى المستقبل ، واستطاع أن يميز
على الحيوان بقدرته على تصور الغاية من سلوكه وتخيل الوسائل وابتكار
الحيل التى تؤدى الى تحقيق هذه الغاية . وبفضله استطاع الانسان أن
يتعلم من خبرات الآخرين ممن هم فى غير زمانه ومكانه .

والتفكير قد وفر على الانسان كثيرا من الوقت والجهد وعضمه من
كثير من الأخطار . فمن طريقه يستطيع الانسان حل كثير من مشاكله
فى ذهنه وهو راقد فى فراشه دون أن يكلف نفسه عناء معالجتها فى
العالم الخارجى الواقعى أو اختبارها اختبارا فعليا . فاذا أزعج موعده
القطار مثلا وكان عليه أن يختار أسرع وسيلة يصل بها الى المحطة استطاع
أن يستعرض وسائل النقل المختلفة وأن يوازن بينها وأن يختار أفضلها ،
فى ذهنه بدل أن يجربها بالفعل ليرى أيتها أجدى من الأخرى . وبالتفكير
استطاع الانسان أن يستخدم جدول الضرب ليعرف أن $8 \times 7 = 56$ بدلا
من أن يستخدم الحصى أو يعد على أصابعه . وبالتفكير نستطيع أن نرسم
الى كمية الرصاص فى سبيكة معدنية من الرصاص والقصدير بالرمز
ص وأن نستخدم هذا الرمز فى حل مسألة دون حاجة الى استعراض
العبارات الطويلة العريضة التى تعبر عن معناه الكلى . لذا يعرف التفكير
بأنه « تجربة ذهنية » وليس « تجربة فعلية » . والنتيجة اختصار فى
الوقت والجهد وزيادة فى الفاعلية والانتاج . هذا الى أن التفكير فى الامور

بدلاً من اختبارها على الفور اختباراً فعلياً من شأنه أن يجنبنا التعرض للأخطار في كثير من الأحيان .

٢ - أدوات التفكير

لا يمكن التفكير دون استرجاع ما تعلمناه من قبل . فنحن لا نستطيع حل تمرين هندسي أو الإجابة على سؤال أو حل مشكلة اجتماعية أو حتى الاستسلام لأحلام اليقظة دون استخدام ما تعلمناه في الماضي . فالاسترجاع شرط ضروري للتفكير . غير أن التفكير يتضمن أكثر من مجرد الاسترجاع إن كان يستهدف حل مشكلة أو ابتكار شيء جديد ، إذ يقتضى في هذه الأحوال إعادة تنظيم الماضي لحل المشكلة الحاضرة . وقد دل الاستبطان التجريبي على أننا نستطيع أن نسترجع الماضي بطرق مختلفة منها :

١ - الصور الذهنية وتشمل الصور الحسية والصور اللفظية كما سنرى بعد قليل . وهذا هو التصور أو التخيل .

٢ - عن طريق الكلام الباطن واللغة الصامتة ، أى عن طريق نشاط حركى دقيق غير ظاهر لأعضاء النطق وهى الحنجرة واللسان والشفقتان . وتبدو هذه اللغة الصامتة حين يتحدث الإنسان الى نفسه وهو يفكر . فكثيراً - لا دائماً - ما يكون التفكير حديثاً أو حواراً بين المرء ونفسه ، يكلم الفرد فى أثناءه نفسه ويصدر أوامر الى نفسه ، وينقد نفسه ، أو يزجى لها النصيح . . . وقد يكون هذا الحوار الداخلى من العنف بحيث يرتفع صوت المفكر أثناء تفكيره ، كما هى الحال لدى الأطفال وهم يفكرون بصوت يسمعه من يحيط بهم من الناس . كذلك يبدو هذا الكلام الباطن أثناء القراءة الصامتة وأثناء الكتابة . وقد دل التجريب على أن التفكير غالباً ما يقترن بهذا الكلام الباطن . ففي إحدى الدراسات كان يوضع قطبان كهربيان على لسان المخصوص أو تحت شففتيه ثم يوصل القطبان بجلفانومتر - وهو جهاز يسجل مرور التيارات الكهربائية - فكان مؤشر الجهاز يتحرك اذا طلب الى الشخص أن يعد سلسلة من الأرقام ، أو يتذكر قصيدة أو أغنية ، أو يتخيل أنه يذكر تاريخ اليوم لأحد أصدقائه ، أو أن يفكر فى اللانهاية والحلود .

٣ - كما دلت التجارب الاستبطانية أيضاً على أننا نستطيع أن نسترجع الماضي وأن نفكر دون صور ذهنية ودون كلام باطن ، بل عن طريق التصور العقلى لمعان وأفكار غير مصوغة فى الفاظ ، كما فى التفكير

الرياضي والفيلسوف . بل ان ظهور الصور والكلام الباطن في مثل هذه الاحوال قد يعوق التفكير ويعطله عن السير في مجراه المتدفق .

٣ - الصور الذهنية

اذا كنت تنظر الى كتاب أمامك وتراه ، فالكتاب في هذه الحالة « مدرك حسي Percept » ، فان أغمضت عينك استطعت أن تراه أيضا ، وما تراه في هذه الحالة يسمى « صورة حسية » بصرية للكتاب . واذا كنت تفكر في صديق غائب فأكبر الظن أنك تستطيع أن تتمثله « بعين العقل » وأن تسمع صوته أيضا . وهاتان صورتان حسيتان أولاهما بصرية والثانية سمعية . ولو تسنى لك أن تنعم في خيالك بشذى وردة أو طعم تفاحة فالخيال الأول صورة شمية والثاني صورة ذوقية . ولو استطعت أن تتصور ملمس قطعة من الجليد أو من « الصنفرة » فهذه صورة حسية لمسية . ولو تصورت قيامك بحركة انحناء للتقاط شيء من الأرض فهذه صورة حسية حركية .

في مقابل هذه الصور الحسية توجد الصور اللفظية . وهذه اما لفظية بصرية كتصور كلمة مكتوبة على ورقة ، ولفظية سمعية كتصور كلمة ينطق بها أحد ، ولفظية حركية كتصور كتابة كلمة ، ولو تسنى لك أن تتصور نطق كلمة من الكلمات عن طريق الاحساسات العضلية التي تشعر بها عند النطق فهذه صورة لفظية صوتية حركية .

فالصورة الذهنية اذن اما حسية أو لفظية . هي خبرة أو واقعة ذات طابع حسي يستحضرها الفرد في ذهنه . واذا كان الإدراك الحسي هو تفلن الفرد لأشياء حاضرة بالفعل تؤثر في حواسه ، فالتصور هو استحياء هذه الأشياء في الذهن على هيئة صور في غيبة التنبيهات الحسية .

طرز التصور :

ويختلف الناس من حيث نوع الصور الذهنية التي تغلب على تفكيرهم ، فبعضهم يسهل عليه تصور المناظر وأشكال الأشياء ، وآخرون يسهل عليهم تصور الأصوات والأنغام ، ويقال ان فريقا من الناس يسهل عليهم تصور المراتب والمسموعات ، وأن هناك من يتصورون الأشياء عن طريق رائحة خاصة . وقد حدا هذا ببعض العلماء الى تصنيف الناس حسب الصور الغالبة على تفكيرهم الى طرز تصورية فهناك « البصريون »

و « السمعيون » و « الحركيون » . فالبصريون يفضلون استخدام الصور البصرية ويعجزون عن استخدام غيرها من الصور أو يستحضرونها في غموض . غير أن التجارب الحديثة دلت على فساد هذا الرأي ، فأغلب الناس صغارا كانوا أم كبارا من صنف خليط ، وأقلهم يقتصر تصوره كله على نوع واحد من الصور . كما دلت التجارب أيضا على أن التصور البصرى غالب فى مرحلة الطفولة عنه فى أية مرحلة أخرى ، وأن الصور البصرية السمعية أكبر أثرا فى تفكير الإنسان من الشمية والذوقية وغيرها .

ومما يجدر ذكره أن أغلب الصور الذهنية مركب أى يتسكون من عناصر حسية مختلفة يندمج بعضها فى بعض ، وأنها نصف الصورة غالبا . بأظهر عنصر فيها .

٤ - المعانى

فى الإدراك الحسى تكون بصدد أشياء وأحداث فردية جزئية خاصة . فنحن نرى بيتا معيناً أو نسمع صوتا معيناً أو نشم رائحة معينة هى الأشياء الماثلة أمام حواسنا ، وبذا لا نستطيع أن نتحدث أو نفكر إلا فى هذه الجزئيات الخاصة وبعبارة أخرى فالمعانى التى نفرغها على الأشياء فى الإدراك الحسى معانى مصطبغة بأعراض حسية خاصة بهذه الأشياء وحدها دون غيرها . وغنى عن البيان أن تفكيرنا لو وقف عند هذا المستوى من الإدراك ما استطعنا أن نفكر أو أن نتحدث عن البيوت بوجه عام أو عن السكتب بوجه عام أو عن الأصوات أو الروائح بوجه عام . غير أننا نحن الكبار نستطيع أن نفكر فى البيوت أو المعادن أو السكتب بوجه عام مهما اختلفت أشكالها وألوانها وحجونها وما بها من تفاصيل وعرضيات . . . وبعبارة أخرى فنحن نستطيع أن نستخدم الأفكار العامة والمعانى الكلية أدوات لتفكيرنا ، أى أننا نستطيع أن نفكر فى مستوى أعلى وأرقى من مستوى الإدراك الحسى .

والمعنى الكلى أو المعنى فقط Concept هو فكرة عامة نخرج بها نتيجة لخبراتنا بصنف معين من الأشياء يشترك أفرادها فى بعض الصفات وتختلف فى صفات أخرى . فمعنى « القط » يشير الى صنف من الحيوان يشترك أفرادها فى بعض الصفات مع أنها تختلف فى صفات أخرى كال حجم واللون والشكل وطول الشعر وكثافة الذيل . ومعنى « المثلث » يشير الى صنف من الأشكال يشترك أفرادها فى بعض الصفات مع اختلافها

فى المسافة أو اللون أو الزوايا أو طول الاضلاع ، ومعنى « الشجرة »
يشير الى صنف يتشابه أفراده فى نواح وتختلف فى الشكل والحجم
والطول ونوع الزهور أو الثمار .. وان قسطا كبيرا من الكلمات فى أية
لغة معقدة راقية يمثل معانى وأفكارا عامة : فكلمات « المعدن » أو
« الكلب » أو « النسائل » أو « الجمال » وغيرها تعبر فى لغتنا عن أوجه
للمشبه بين أشياء وموضوعات يختلف بعضها عن بعض فى كثير من
النواحي .

المعنى السيكولوجى والمنطقى :

وبما أن معنى الشيء هو حصيلة خبراتنا بهذا الشيء لذا تختلف
معانى الأشياء باختلاف السن والثقافة وذكاء ومدى الاتصال بالإنسان
والأشياء وقد يكون هذا الاختلاف كبيرا بما يؤدى الى سوء التفاهم بين
الناس فى أحاديثهم ومناقشاتهم ومعاملاتهم . فمعنى « المسجد » أو
« العدل » أو « الفضيلة » قد يختلف اختلافا كبيرا أو اختلافا كليا بين
الناس . لذا يجب التمييز بين « المعنى السيكولوجى » و « المعنى المنطقى » .
فالأول معنى ذاتى خاص بالشخص الذى يحمله ويملكه أى أنه مثقل
بكثير من الصور الحسية والمشاعر والذكريات ، أما المعنى المنطقى فهو
المعنى الذى يحاول العلم تحديده ، وهو معنى موضوعى محدد . ومن
الوظائف الأساسية لكل علم تحديد المعانى التى يتناولها حتى يتفق
الجميع عليها . فالفيزيكا تحدد معنى الحرارة والضوء والطاقة ، وعلم النفس
يحدد معانى الذكاء والشخصية والانفعال .

وتسمى عملية اكتساب المعانى عملية « ادراك الكلى » أو عملية
« الادراك العقلى » conception وهى عملية تصور المعانى والأفكار العامة
التي ترمز الى الأشياء ، وذلك فى مقابل « الادراك الحسى » Perception
الذى هو تصور المفردات الجزئية الخارجية بتأثير المنبهات الحسية
مباشرة .

٥ - كيف نكتسب المعانى

التعميم والتمييز :

تبدأ عملية اكتساب المعانى منذ الطفولة الأولى وتقوم على الادراك
الحسى وملاحظة الطفل ما يحيط به من أشياء وأشخاص وأحداث . وتقوم
عمليتنا « التعميم » و « التمييز » بدور هام فى هذا الاكتساب ، وهما

عمليتان أساسيتان كما قدمنا فى التعلم الشرطى (أنظر ص ١٨٩) .
فالطفل الصغير يرى فى كل رجل أباه ، وان رأى شيئا صغيرا متحركا
وسمعا نقول انه « كلب » فانه يرى فى كل قط أو أرنب أو فأر كلبا .
فهو ينتزع الى التعميم الساذج الفضفاض أول الأمر ، لكنه يتعلم بعد ذلك
عن طريق التدعيم الاجتماعى أن يميز بين هذه الأشياء بعد أن يلاحظ
ما بينها من فوارق . وهكذا ينتقل تدريجاً من تعميمات غامضة خاطئة
الى تعميمات أدق وأكثر تحديداً . لكنه لكى يصل الى هذا المستوى من
التعميم الدقيق يتعين عليه أن يقوم بعملية موازنة وعملية تجريد .

ففى الموازنة يقارن الطفل بين ما يراه من كلاب مختلفة الأشكال
والألوان والحجوم ، كما يقارن بين الكلاب والقطط والأرانب والقردة
وغيرها ، ومن هذه الموازنة يدرك أن بالكلاب صفات مشتركة تجعلها
مخالفة للقطط والأرانب والقردة .

التجريد Abstraction

التجريد هو عزل أو انتزاع بعض الصفات المشتركة بين أفراد
صنف من الأشياء وتوجيه الانتباه الى هذه الصفات المنتزعة دون غيرها .
فحين نقول ان هذا الشخص « طويل » مثلا فصفة الطول هذه مما يشترك
فيه هذا الشخص مع كثير غيره من الأشخاص . لكننا نعزل هذه الصفة
المشتركة عن جميع الصفات الأخرى التى يتميز بها هذا الشخص ونوجه
انتباهنا اليها دون غيرها من الصفات . والأشخاص الذين ابتكروا كلمة
« كلب » لأول مرة لا بد أنهم لاحظوا أن الكلاب مهما اختلفت ألوانها
وأشكالها وحجومها تشترك فى صفات معينة . كذلك الطفل وهو يتعلم
معنى « كلب » لا بد أن يقوم بهذه الملاحظة نفسها فقد يكون أول كلب
رآه كلبا عاديا بلديا يسمعا نسميه « كلب » ، لكنه بعد ذلك يسمع
كلمة كلب تقترن بحيوان آخر يختلف فى ظاهره عن الأول اختلافا كبيرا
الا وهو الكلب السلوقى ، ثم يسمعا بعد ذلك نسمى الكلب الأرمنى
بالكلمة نفسها . ومن هذه الموازنة ينتزع الصفات المشتركة التى يراها
فى كل كلب ويوجه انتباهه اليها دون غيرها من الصفات العرضية .
وهذه هى عملية التجريد . انها عملية تحليل وفصل واختيار وانتباه .

فان رأى الطفل بعد ذلك كلبا من فصيلة البوندوج لم نسمه من
قبل فى حضوره كلبا واستطاع أن يقول انه كلب فلا بد أنه لاحظ أنه
يشترك فى شيء مع الكلاب الأخرى التى تختلف عنه فى الشكل والحجم

واللون . وتسمى هذه العملية التي يصل بها الى فكرة عامة من خبرات متنوعة ، التي يصل بها الى حكم عام من عدة أفراد ، التي يطلق بها صفة أو أكثر من الصفات المجردة على جميع الأفراد التي تشترك فيها أو أكثرها . . . تسمى عملية « التعميم » .

ومتى تم اكتساب معنى كلى انصب فى قالب « كلمة » حتى يمكن الاحتفاظ به والافادة منه .

خطوات تكوين المعنى الكلى :

ما تقدم نرى أن هناك خطوات أربع فى اكتساب المعنى الكلى :

١ - الإدراك الحسى والملاحظة .

٢ - الموازنة .

٣ - التجريد .

٤ - التعميم .

على هذا النحو يتعلم الطفل معنى « الكتاب » و « الحصان » و « الكرة » ومعنى « الحفرة » أو « الحجرة » من خبرات متعددة بأشياء مختلفة حمراء أو خضراء - ملابس ومنازل وزهور وأثاث ، أو يكتسب معنى « المثلية » من خبرات متعددة بمثلثات مختلفة الزوايا والأضلاع والمساحات والألوان . فاكساب المعانى يبدأ من مفردات محسوسة وينتهى بأفكار عامة . وهذه ناحية يجب مراعاتها فى تعليم الطفل المعانى الكلية المختلفة .

وجدير بالذكر أن عمليات الموازنة والتجريد والتعميم عمليات ضمنية لا شعورية أى لا يقوم بها الفرد عن قصد عامد منه الى التحليل والانتزاع والاختيار والتأليف .

المعانى فى اللغات البدائية :

ما لاحظته علماء الأنثروبولوجيا أن المعانى الكلية العامة لا توجد فى لغات كثير من الشعوب البدائية . فمعنى « الشجرة » لا وجود له فى لغات بعض القبائل الاسترالية ، فترى القوم يستخدمون لفظا معينا للدلالة على شجرة الجوز ، وآخر للدلالة على شجرة الصمغ ، وثالثا للدلالة على شجرة الكافور ، وليس لديهم لفظ للإشارة الى ما هو مشترك بين

هذه الأشجار جميعا • وعند الاسكيمو كلمات مختلفة للثلج وهو يغطي الأرض ، وللثلج أثناء سقوطه ، وللثلج وهو يدور فى مهب الريح • • وفى قبائل أخرى لا توجد كلمة واحدة للفعل «يجرى» بل كلمات مختلفة للجرى عند كل حيوان • أما الصفات ، وهى ألفاظ مجردة ، فلا توجد الا على قلة وندور • لذا لا تستطيع بعض القبائل التعبير عنها الا عن طريق الموازنة بأشياء محسوسة ، فبدل أن يقولوا هذا « جامد » يقولون « مثل الحجر » ، وبدل أن يقولوا هذا « طويل » يقولون « مثل الشجرة » • ولذلك نجد هذه اللغات البدائية تزخر بعدد ضخم من الألفاظ ، غير أن هذا الثراء الظاهر فى الألفاظ ما هو فى الحقيقة الا جذب فى المعانى والافكار العامة •

التجريد والتعميم عند الحيوان :

كان أغلب علماء النفس الى عهد قريب يرون أن القدرة على التجريد وعلى التعميم من خصائص الانسان وحده • فالانسان هو الحيوان الوحيد الذى يقدر على التفكير بالمعاني • غير أن ملاحظة سلوك بعض الحيوانات تشير الى أنها تحتضن بعض المعاني • فلو وضعنا قردا من فصيلة الشمبانزى فى حظيرة قد تدلى من سقفها بعض ثمرات الموز لم يجد القرد صعوبة فى استخدام عصا يراها للاستيلاء على الموز • فان لم يجد عصا استخدم بدلها غصن شجرة أو قضيبا من الحديد أو لوحا من الخشب أو قصبه من الخيزران ، كأنه اكتشف « مبدأ » لحل المشكلة • وهذا تجريد وتعميم لا شك فيه • ومن ناحية أخرى فانه يستخدم هذه الأدوات نفسها - وهى أدوات متشابهة ومختلفة فى آن واحد - ليضرب بها أو ليحفر بها أو ليبعد بها شيئا غريبا أو ضارا • • كذلك أمكن تعليم الفيران أن تستجيب للمثلثات وحدها دون غيرها من الأشكال الهندسية المختلفة ، بل وأن تستجيب كذلك لصفة « المثلثية » أى للصفة المشتركة المجردة فى جميع المثلثات وذلك بتدريبها على أن تذهب لتأخذ طعامها من مقصورة صغيرة رسمت على بابها صورة مثلث - أيا كانت مساحته ولونه وأطوال اضلاعه ونوع زواياه وسواء كان المثلث معتدلا أو مقلوبا رأسه الى أسفل - وألا تتجه لتستحوذ على الطعام من مقصورة رسمت على بابها صورة دائرة •

٦ - المعاني واللفظة

لكنى يفيد الانسان مما يكسبه من معان ويتسنى له أن يعبر عنها وأن يستخدمها فى تعامله لا معدى له عن أن يرمز ايها برموز حسية تشير اليها : بكلمات أو أعداد أو علامات . هذه الرموز المجسمة هى القوالب التى تصب فيها المعانى حتى يمكن الاحتفاظ بها والافادة منها . فالمعانى تظل حائرة فى الذهن حتى تستقر فى رموز مناسبة فتثبت وتتبلور وتتركز وتتحدد ، وعندئذ يسهل وعيها وتذكرها واستخدامها فى التفكير ، كما يمكن التعامل بها ونقلها من جيل الى جيل . فبغير لغة (١) أو رموز مجسمة من أى نوع كان يستحيل علينا أن نحفظ بأغلب المعانى التى تعلمناها ، أو أن ننقل أفكارنا الى الغير . فاطلاق الاسماء على المعانى يحفظها من الضياع ، ويسهل تذكرها عند الحاجة اليها ، ويميز بينها وبين غيرها من المعانى . مثل الاسماء فى هذه الحال كمثل الطاقات التى تلصق على قناني الدواء تيسر استخدامها وتميز بعضها عن بعض اذ تبين محتوى كل منها ، أو كمثل الخواتيم التى تطبع بها قطع النحاس فى دار سك النقود فتبين قيمة كل قطعة وتحيلها على عملة شرعية قابلة للتداول بين الناس . وهكذا تكون اللغة غونا كبيرا على التفكير .

مزالق اللغة :

غير أن اللغة كثيرا ما تحجب الفكر الواضح وتضله وتضل عليه . فهناك الألفاظ المبهمة والمتبسة والمزوقة والمتلوية ، وهناك الألفاظ الرنانة والجوفاء وتلك التى تقول شيئا وتعنى شيئا آخر ، وهناك الألفاظ التى تثير العاطفة والانفعال والانحياز فتسد الطريق دون التعقل والتفكير السليم . وفى الدعاية كثيرا ما يهتم الخطيب بوقع الفاظه لا بوقع أفكاره . وقد يكون رأى وجيها أو مشروعا لكن طريقة التعبير عنه تشوهه أو تجعله يبدو غير مشروع ، أو يكون الرأى حرجا أو شائكا أو غير مشروع لكن طريقة التعبير عنه تجعله يستحق المناقشة . . من هذا يتضح لنا أن مجرد الكلام قد لا يكون تفكيرا ، بل قد يكون لغوا وبيغائية لا معنى لها . انما يقتصر التفكير على الكلام ذى المعنى .

ومن مزالق اللغة وأخطارها فضلا عن ذلك أنها كثيرا ما تميل بنا

(١) اللغة أى نظام من الرموز اللفظية وغير اللفظية يصطنعه القوم للاتصال فيما بينهم . وهى رموز تحمل محل الأشياء والأفكار والأحداث والعلاقات ، فيسهل استخدامها .

الى تجسيم المعانى المجردة التى لا وجود لها الا فى أذهاننا فتجعلنا نحسبها أشياء ووقائع وموجودات مستقلة قائمة بذاتها . فكثير من الناس يحسبون الأسماء أشياء فيعتقدون أن « النفس » أو « الذكرة » أو « المرض » أشياء مستقلة قائمة بذاتها ، أو يظنون أن « الإرادة » أو « الضمير » أو « اللاشعور » سلطات مستقلة تتحكم فى الانسان .

معانى دون الفاظ :

لا يذهب بنا الظن مما تقدم أنه من المحال أن تقوم للمعانى قائمة من دون ألفاظ . فلدينا نحن الكبار طائفة لا حضر لها من المعانى لا نجد لها الألفاظ المناسبة ، وكثرة من الأفكار يستعصى علينا التعبير عنها . من ذلك أننا نقول ان الطيف الشمسى يحتوى على سبعة ألوان ، مع أن مناطق تداخل هذه الألوان تحتوى على ظلال شتى دقيقة لطيفة من الألوان ليست لدينا أسماء لتسميتها وفى هذا يقول « سبيرمان Spearman » : ما أشبه ميدان المعرفة بمحيط تناثرت فوق سطحه جبال الجليد . . . وليست هذه الجبال الا الفكر الذى أمكن تجسيمه فى الفاظ » .

كذلك الحال لدى الطفل الصغير فكثير من المعانى البسيطة تقوم فى ذهنه قبل أن يستطيع الكلام . ونحن نستنتج هذا من سلوكه الظاهر حين يكون هذا السلوك واحدا حيا لاشياء متشابهة ومختلفة فى آن واحد ، حين يعبر بحركاته وانفعالاته عن معنى « السخونة » مثلا كلما شرب لبنا أو شايًا ساخنًا وكلما مسّت يده ماء ساخنًا .

وقد رأينا منذ قليل وجود التفكير بالمعانى لدى الحيوان الأعجم .

٧ - التفكير كلام باطن !

رأينا مما تقدم أن التفكير يتوقف الى حد كبير على الصور اللفظية البصرية والسمعية ، وكذلك على الكلام الباطن . كما رأينا أن اللغة من عوامل تنظيم التفكير وتيسيره وتوضيحه . ومن ثم كانت اللغة عونًا كبيرًا على التفكير . وقد استهوت هذه الصلة الوثيقة بين اللغة والتفكير بعض العلماء فزعموا أن اللغة شرط ضرورى لكل تفكير ، أى أنه لا تفكير بغير لغة بل لقد صرح « وطمس » مؤسس المدرسة السلوكية الميكانيكية بأن « التفكير ما هو الا مجرد كلام باطن » . وأكبر الظن أنه قد اتضح لنا فساد هذا الرأى فى أكثر من موضع مما تقدم :

١ - فقد رأينا أن التفكير قائم لدى الحيوان ولدى الطفل قبل أن يستطيع الكلام .

٢ - ولسنا في حاجة الى القول بأننا نستطيع أن نعبر عن أفكارنا بالإشارات أو الإيماءات وما يماثلها دون حاجة الى اللغة .

٣ - هذا بالإضافة الى ما دل عليه الاستبطان التجريبي من أننا نفكر أحيانا بالصور الذهنية، ومن أن التفكير قد يتم دون أن يقترن بكلام باطن ، بل انه قد يتهرب أحيانا من هذا الكلام ويتجنبه .

٤ - ولو كانت اللغة شرطاً ضرورياً للتفكير لاستطعنا أن نعبر عن أفكارنا جميعاً . بل من المشاهد المعروف أن اللغة قد لا تنمشى مع التفكير في كلامنا العادي ، إذ قد يفكر الإنسان في شيء وينطق بآخر . وقد يستطيع الإنسان أن يعيد قصيدة حفظها عن ظهر قلب وهو يفكر في موضوع آخر يختلف عنها كل الاختلاف .

٥ - وقد يكون التفكير سريعاً متلاحقاً بحيث لا تسعفه اللغة ، فيريد المرء التعبير عن معنى لكنه يعجز عن اقتناص الكلمات اللازمة للتعبير عنه . أو يقف الاسم الذي يريد استرجاعه « على طرف لسانه » دون أن يتجسم في اللفظ . والمشاهد أننا كثيراً ما نفهم قبل أن نصوغ الجواب، أو نتردد بين عدة صيغ لفظية ممكنة نرفض بعضها ثم ينتهي الأمر بأن نختار واحدة منها . وفي هذا كله ما يدل على أن الفكر أسرع من أن تلحق به اللغة وأغزر من أن تعبر عنه اللغة .

٦ - وقد دل التجريب على أن الزمن اللازم لقراءة صفحة من كتاب قراءة صامتة أقل من نصف الزمن اللازم لقراءتها قراءة جهرية مهما كانت سريعة . فقد تبلغ السرعة في القراءة الصامتة ٨٠٠ كلمة في الدقيقة ، أما في القراءة الجهرية فتتراوح بين ١٤٠ و ١٥٠ كلمة في الدقيقة . ذلك أننا في القراءة الصامتة لا نقرأ حرفاً بحرف بل نفهم المعنى من يعرف مجموعات معينة من الحروف المألوفة تعرفاً اجالياً (أنظر ص ١٦٨) . فلو كان التفكير كلاماً باطنياً لتساوى زمن القراءة الصامتة مع زمن القراءة الجهرية .

على هذا النحو يتراءى لنا أن التفكير ليس مرادفاً للكلام الباطن ، بل نشاط عقلي أسرع من هذا الكلام وأسبق وأكثر منه وفرة وثراء . وعكس هذا صحيح ، فكل كلام باطن أو ظاهر لا يعنى تفكيراً لأن المرء قد ينطق بالفاظ لا يفقه لها معنى . ولثم كانت اللغة هي العملة الورقية التي

يتداولها الفكر ، فهذه العملة تستمد قيمتها من رصيدها الذهبي وهو المعاني ، والا كنا حيال عملية شقشقة وبيغائية لا عملية تفكير .

وهكذا يتضح لنا ما بين رأى « وطنس » ورأى صغار الأطفال من شبه . فالطفل الصغير ان سألته « بأى شىء تفكر ؟ » أجاب بأنه يفكر بقمه !

٨ - تطور المعاني وترقيها

ليس المعنى الذى نكونه عن الشىء صورة ذهنية لهذا الشىء ، كما أنه ليس لصيقا بهذا الشىء . فهو لا يوجد الا فى العقل الذى يتصوره أو يستجيب له . بيد أن معانى الأشياء تتحور وتغزر وتنضج وتنمو باطراد ، لا لأن الأشياء تتغير فى العالم الخارجى بل لازدياد خبراتنا بها وادراكنا ما بها من تفاصيل ومميزات وما بين بعضها من علاقات . فمعنى « علم النفس » يتغير عدة مرات لدى من يدرسه ويتحدد ويغزر كلما أوغل فى دراسته . ومعنى « الصديق » يتغير من كثرة اختلاطنا بالناس والأصدقاء ، كذلك معنى « الحرية » ومعنى « الواجب » ، فالألفاظ تبقى كما هى ، لكن المعانى تتغير وتتحوّر وتتهذب وتتحدد وتدق .

من الاحيائي الى الموضوعي

وقد قام العالم السويسرى « بياجيه » Piaget ببحوث طريفة على الأطفال فيما بين الثالثة والثالثة عشرة من العمر ، فألقت الضوء على ما يجول فى أذهانهم من معان عن العالم الذى يحيط بهم . من ذلك أن الطفل الصغير ينسب الحياة الى الجمادات (١) ، وأن الحياة فى نظره مرادفة للشعور . فالشجرة تحزن حين تغيب الشمس ، والمسمار يتألم وهو يدق فى الحائط . وحوالى الخامسة أو السادسة من العمر يمر بمرحلة أخرى تكون فيها الحياة مرادفة للحركة . فأوراق الشجر حية حين تطير مع الريح ، ميتة حين لا تطير . ولا تتخذ هذه المعانى فى ذهنه دلالاتها عند الراشد الكبير الا حوالى الثانية عشرة من عمره . عندئذ لا يعود ينسب الحياة الا الى الحيوانات والنباتات .

(١) تسمى هذه الظاهرة بالاحيائية

من الحسى الى المعنوى

والملاحظ أن الأطفال يدور أغلب تفكيرهم فى مستوى الإدراك الحسى أى يدور حول أشياء مفردة ، محسوسة ومشخصة ، لا على أفكار عامة ومعان كلية . ويبدو هذا فيما لو طلبت الى اطفال فى المدرسة الابتدائية أن يذكروا لك بضعة أشياء أو أن يكتبوا أى شئ يريدون كتابته فى موضوع يختارونه ، فكل ما يستطيعون كتابته لا يبدو أن يكون أوصافاً لمواقف وأحداث محسوسة . كما يبدو ذلك فى تعريف الأطفال للأشياء - وتعريف الشئ يعكس معناه عند الفرد - فاطفل فى سن الخامسة أو السادسة يعرف الأشياء بقواتدها وطرق استخدامها أو بتعاريف عملية ساذجة : فالكرة شئ يلعب به ، والسكين شئ يقطع به الخبز ، والكرسى شئ تجلس عليه ، وانمر حيوان يأكل الانسان .. وكلما تقدم الطفل فى العمر اقترب على التدريج من فهم المعانى المجردة واستخدامها أداة لتفكيره . وقد دل التجريب على أن الطفل ، قبل الثانية عشرة من عمره ، يعجز عن تعريف « الشفقة » أو « العدل » تعريفا مرضيا ، بل يكون تعريفه لهما أبتر ويدور حول أشياء وأمثلة حسية حتى اذا بلغ الثانية عشرة أجاب بأن « العدل » هو أن تعطى الناس ما يستحقون ، وأن « الشفقة » هى أن تحزن لمصائب الغير ، وأن « الاحسان » هو أن تساعد المحتاجين ..

البغائية ..

ومن بحوث تجريبية كثيرة ظهر أن الأطفال كثيرا ما يعرفون الألفاظ دون أن يدركوا معانيها ، وأن معانيها تكون بعيدة كل البعد عن المعانى الصحيحة . فأفكارهم العامة عن الحيوانات والنباتات ومشاهد الطبيعة والأزمنة البعيدة والأماكن البعيدة .. أفكار غامضة ممسوخة الى حد كبير .

الخبرات الحسية أساس المعانى الواضحة ..

ان الشطر الأكبر من التربية العقلية والحلقية التى تقوم بها المدارس يجب أن يستهدف تزويد التلاميذ والطلاب بذخيرة من المعانى الجديدة المفيدة ، وتهذيب مألديهم من معان غامضة مهوشة . وبما أن المعانى تتكون ، كما رأينا ، عن طريق الخبرة الفعلية المباشرة بالناس والأشياء ، لذا يجب أن تتيح لهم فرصا كافية للاتصال المباشر بالناس والمعالجة

الحسية للأشياء ، وموازنة بعضها بعض وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بين بعضها وبعض لى يتسنى لهم تكوين افدار واضحة عنها ، من لم تفعل كان محصولهم ألفاظا جوفاء لا يفقهون معناها ، وعجزوا عن التفكير السليم . فمن شروط التفكير السليم ان يملك الفرد عددا كبيرا من المعاني الواضحة المتميزة . ولعل هذا هو السبب سى ان كثيرا من الكبار يتشددون بالفاظ وعبارات ويجادلون فيها وهم ابعد ما يكون عن فهم دلالاتها الصحيحة الدقيقة . ومن الغريب ان كثيرا من المدارس لا تزال حتى اليوم تقدم للتلاميذ حتى صغارهم الافكار العامة المجردة مصوغة في مصطلحات فنية ، ورموز رياضية ، وقواعد لغوية ، وقوانين علمية ، او تقدم لهم دروسا فى الفضائل المجردة كالأمانة والشفقة والنظام ، مع أن هذه الأفكار المجردة ما هى الا النتائج الاخير لخبرات وتجارب فعلية مرت بها الانسانية فى عدة عصور متعاقبة . وقد أدى تلقين هذه الأفكار من دون الخبرات الحسية التى هى أساسها . . أدى الى عجز التلاميذ عن فهمها وتطبيقها والافادة منها ، ومن ثم لم يكن لها أثر فى تنمية عقولهم أو تكوين شخصياتهم أو تحسين معاملاتهم مع الغير . ومن الأمثلة الصارخة على تأثير البغائية فى السلوك أن كثيرا من الناس يبدون عذاهم أو نفورهم من مذهب اجتماعى أو سياسى معين ، لكنهم يبدون ترحيبا وتحييذا لكثير من أساليب هذا المذهب فى الحكم والتنظيم وهم لا يشعرون ! لهذا كله تدعو التربية الحديثة الى «التعلم بالعمل» لا بالألفاظ ، وعن طريق الخبرة المباشرة لا عن طريق الكتب .

٩ - مستويات التفكير

المستوى الحسى

أشرنا منذ قليل الى أن تفكير الأطفال يدور أغلبه فى مستوى الإدراك الحسى ، أى يدور حول أشياء مفردة ، محسوسة ومشخصة لا على أفكار عامة ومعان كلية . وهذه ناحية يجب مراعاتها فى تعليمهم .

المستوى التصورى

فوق هذا المستوى العيائى الحسى هناك المستوى التصورى أو التخيلى . وفيه يستعين التفكير بالصور الحسية المختلفة . والتفكير بالصور أكثر شيوعا عند الأطفال منه عند الكبار ، من حيث مقداره ووضوح الصور ، حتى ليتمكن القول بأن تفكير الطفل يكاد يقع كله فى

هذا المستوى بالاضافة الى المستوى العياني الحسى . ويبدو دور الصور فى حل المشكلات عنده فى العابه الابهامية ورفقائه الخياليين الى جنب احلام اليقظة واحلام النوم عنده .

أما الكبار الراشدون فقد يكون التفكير بالصور عوناً بهم على حل بعض المسائل ، أو يكون عقبة فى سبيل تفكيرهم . خذ على سبيل المثال هذه المسألة : مكعب طول ضلعه ٦ سم وهو ملون من جميع أوجهه . اذا قسم الى مكعبات صغيرة طول ضلع كل منها ٣ سم ، فكم من هذه المكعبات يكون ملونا من ثلاثة اوجه وكم منها يكون ملونا من وجهين فقط ، وكم يكون ملونا من وجه واحد ، ولم مكعبا تكون أوجهها كلها غير ملونة ؟ لا شك أن التصور البصرى الواضح ذو قيمة كبيرة فى حل هذه المسألة لدى أغلب الناس . فان كانت هذه الصور البصرية غير واضحة كان الحل ببطئا . ثم حاول أن تحل المسألة التالية : مدرسة بها ٦٠ تلميذا ، منهم ٢٠ تلميذا يدرسون اللغة الانجليزية و ١٨ يدرسون الفرنسية و ٢٢ لا يدرسون الفرنسية ولا الانجليزية ، فكم تلميذا يدرسون اللغتين معا ؟ لاشك فى أنك ستجيب على الفور بأنهم ١٠ تلاميذ ، لكنك لو كنت معلما وطلبت الى تلاميذك الذين فى سن العاشرة جوابا ما استطاعوا أن يجيبوا بهذه السرعة . ولو أردت أن تشرح لهم الحل لوجب عليك أن تستعين بوسائل حسية وكثير من الصور الذهنية ليفهموها ، فتقول مثلاً : لنفرض أن التلاميذ الذين يدرسون الانجليزية موجودون فى الفصل وأن بقية التلاميذ فى الملعب ، فيكون عدد من فى الملعب ٤٠ تلميذا . فاذا أراد معلم الفرنسية أن يجمع تلاميذه وذهب الى الملعب لم يجد منهم الا ٨ ، لأن ٣٢ تلميذا من الأربعين لا يدرسون أيا من اللغتين ، فلا بد أن يكون ١٠ من تلاميذه فى فصل الانجليزية . وعلى هذا فعدد من يدرسون اللغتين معا هو ١٠ تلاميذ - لقد وصلت أنت الى الحل سريعا لأنك لم تستخدم الصور البصرية بل استخدمت المعانى والألفاظ والأرقام أدوات لتفكيرك وهذا ما يشق على الأطفال فى سن العاشرة .

التفكير المجرد ..

وهذا يسلم بنا الى مستوى من التفكير أرقى من المستوى التصورى - ألا وهو مستوى التفكير المجرد abstract thinking أو المعنوى . وهو التفكير الذى يعتمد على معانى الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على ذواتها المادية المجسمة أو صورها الذهنية . هو التفكير الذى يرتفع عن مستوى الجزئيات العينية الملموسة .

ولا يخفى أن حل المشكلة الواحدة قد يقتضى التفكير فى هذه المستويات الثلاثة على درجات متفاوتة .

التفكير بالقواعد والمبادئ ..

لا يستعين التفكير ويسترشد بالمعاني وهى فرادى فقط ، بل انه يستعين بها لذلك وقد اختلفت فى مجموعات مختلفة . فإذا تعلمنا النظرية الهندسية التى تنص على « ان مجموع زوايا المثلث يساوى زاويتين قائمتين » - وهذه عبارة تجمع بين عدة معانٍ جمعاً يبين ما بين بعضها وبعض من علاقات - أصبحت فى متناولنا اداة نافعة لحل كثير من المسائل الهندسية . كذلك الحال فيما نتعلمه من قواعد الحساب وقواعد النحو وقواعد آداب السلوك وقواعد لعبة معينة وقواعد السير فى الطريق .. فما هذه القواعد كلها الا مجموعات من المعانى نستهدى بها فى تفكيرنا وأعمالنا . وقل مثل ذلك فى قوانين الطبيعة التى نستخدمها فى تفكيرنا العلمى . كذلك الحال ان كنا بصدد القيام بمشروع معين يقتضى ضبط الأعصاب ومرونة كافية فى التعامل مع الناس ، فإن تذكرنا الحكمة التالية كان لها أثر فى تفكيرنا وسلوكنا : « لا تكن رطباً فتعصر ولا يابساً فتكسر » . وما هذه الحكمة الا عدة معانٍ اختلفت فى علاقة معينة تستحق منا النظر والاعتبار .

لذلك يعرف التفكير المجرد أو المعنوى أحياناً بأنه التفكير عن طريق المعانى والقواعد والمبادئ العامة وذلك فى مقابل التفكير الذى يعتمد على الجزئيات والأشياء الخاصة .

الفصل السادس

الاستدلال والابتكار

١ - تعريف الاستدلال

التفكير في حل المشكلات

الاستدلال reasoning هو العملية العقلية التي تستهدف حل مشكلة أو اتخاذ قرار حلاً ذهنياً أي عن طريق الرموز والخبرات السابقة هو عملية تفكير لكنها تتضمن الوصول إلى نتيجة من مقدمات معلومة . وهذا ما يميز الاستدلال عن غيره من ضروب التفكير . فالجديد فيه هو الانتقال من معلوم إلى مجهول . فرجل المباحث الجنائية يستدل على القاتل من مجموعة من العلامات ، ونحن نبرهن على النظريات الهندسية من مجموعة من البديهيات والمسلمات ، والعالم يصوغ فرضاً أو نظرية جديدة من مجموعة من الوقائع ، كذلك المثال أو الشاعر أو الروائي يخلق عملاً فنياً جديداً من مجموعة من الانطباعات . والاستدلال يقتضى تدخل العمليات العقلية العليا كالذكر والتخيل والحكم والفهم والتجريد والتعميم والاستنتاج والتخطيط والتمييز والتعليل والنقد .

الاستدلال ادراك علاقات

والاستدلال في جوهره ادراك لعلاقات . ففي التذكر والتخيل ادراك علاقات بين خبرات ماضية وخبرات حاضرة ، وبين الخبرات الحاضرة بعضها وبعض . والحكم ادراك علاقة بين معنيين ، والاستنتاج ادراك علاقة بين مقدمات ونتائج ، والتعليل ادراك علاقة بين علة ومعلول ، والفهم ادراك علاقة بين معلوم ومجهول ، والتعميم ادراك علاقة بين جزئيات خاصة وحكم أو مبدأ عام ، ومعنى الشيء يقوم على ادراك علاقته بغيره من الأشياء . . هذه العلاقات قد تكون علاقات زمانية أو مكانية أو عددية أو منطقية أو سيكولوجية ، وقد تكون علاقات اضافة أو علاقات تشابه أو تضاد .

المشكلة Problem

المشكلة هي كل موقف غير معهود لا تكفى لخله الخبرات السابقة والسلوك المألوف . وتنتج المشكلة عن عائق فى سبيل هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك المألوف ، لذا يشعر الفرد اراءها بشيء من الحيرة والتردد والضيق يحمله على الخروج من المألوف والتخصص مما يشعر به من ضيق . والمشكلة فى جوهرها موقف اتضحت بعض عناصره وخفى بعضها الآخر ، وعلى الفرد أن يسد الثغرة بين ما هو واضح وما هو خفى عنه ، عليه أن ينتقل مما هو معلوم الى ما هو مجهول . والمشكلة أمر نسي . فما يعده الطفل مشكلة قد لا يراه الكبير مشكلة ، وما هو مشكله بالنسبة للحيوان قد لا يعتبره الانسان مشكلة .

والمشكلة أنواع منها النظرى والعملى ، ومنها الشخصى والاجتماعى فمن أمثالها مرض يراد تشخيصه ، أو جريمة يراد الكشف عن فاعلها ، أو عطب فى سيارة يراد معرفة أسبابه ، أو خلاف فى أسرة يراد حسمه ، أو أزمة نفسية يحاول الفرد تلمس أسبابها ، أو سؤال صعب فى الامتحان يحاول الطالب الاجابة عليه .

أما الدوافع التى تقوم وراء حل المشكلات فتتصل اما بالاستطلاع الفكرى الذى يدفع العالم الى تفسير ظاهرة أو اختيار فرض علمى أو تطبيق مبدأ عام على حالات فردية للتحقق من صحته . أو يتصل الدافع بضرورات الحياة العملية كالمخرج من مأزق اجتماعى أو صعوبة مما يعرض للانسان فى حياته اليومية ومما يجدر ذكره أن الدافع ان كان عنيفا عطل الاستدلال . وان كان ضعيفا لم يكف لحث الفرد على المباشرة للوصول الى الحل .

الاستدلال والتعبيث . .

ليس الاستدلال الوسيلة الوحيدة لحل المشكلات . فقد تحل عن طريق التخطيط والتعبيث والمحاولات العمياء . ويتميز الحل بالاستدلال عن الحل بالتعبيث من ناحيتين :

١ - ففى الاستدلال يجرب الفكر المسالك والاحتمالات المختلفة فى ذهنه بدل أن يندفع على الفور فى نشاط حركى لا يسبقه تخطيط .

٢ - أن يستهدى الفرد فى محاولاته حل المشكلة بما توحى اليه ذاكرته وخبراته السابقة لا بمجرد ما تزوده به الملاحظة المباشرة لخصائص

الموقف المشكل . فلكي يكون هناك استدلال يجب أن يكون الفرد محتفظا بخبرات ماضية ، وأن يكون قادرا على استرجاعها عند الحاجة إليها ، وأن يعيد تنظيمها بحيث تعين على حل المشكلة .

فاذا أردت أن تبحث عن كتاب مفقود في منزلك مثلا فاندفعت من حجره الى أخرى ، ومن هنا الى هناك ، وأخذت تبحث فوق الأثاث وتدخل تحت السرير بحثا عنه دون روية أو تصميم ، فهذا هو التخبط والتعيب . أما ان أخذت تتأمل وأمسكت نفسك عن الحركة وأخذت تفكر في آخر مكان تركته فيه وفيما اذا كنت أعرتة لصديق أو أخذته معك الى الكلية ، فهذا هو التفكير الاستدلالي الذي يعقيك من كثير من الجهد والوقت وسخريه الناس .

وحل المشكلات بالاستدلال عملية وكشف وارتياح فيها يستخدم المفكر أدوات التفكير المختلفة : فهو يسترجع المعاني التي كسبها من قبل يسترجعها بمعونة رموزها اللفظية ، ثم يعيد تنظيمها ويختار منها ما يلائم المشكلة ، وقد يضطر الى ابتكار معان جديدة تعينه على الحل ، كما يسترجع القواعد والمبادئ العامة التي يعرفها ويجربها واحدة بعد أخرى . وفيها تعين اللغة المفكر على أن يحدث نفسه ويحدث غيره عن المشكلة .

٢ - خطوات الاستدلال وشروطه

لو تتبعنا حركة العقل وهو يقوم بعملية استدلال نموذجية ألفينا يمر في الخطوات أو المراحل الآتية . ولنفرض أن الاستدلال يدور حول مرض عضال يحاول الطبيب تشخيصه وعلاجه :

١ - الشعور بوجود مشكلة ، أي الشعور بضرورة التصرف والا لم يكن هناك دافع الى حلها . فلو كان المرض الذي يحاول الطبيب تشخيصه مرضا مألوفاً لديه واضح الأعراض لم يكن بمثابة مشكلة في نظر الطبيب .

٢ - تحديد ابعاد المشكلة أي تحليلها الى عناصرها وتقدير قيمة كل عنصر ، وجمع البيانات والمعلومات واسترجاع الذكريات المختلفة ثم محاولة التأليف بين كل أولئك والنظر فيما ينطوي عليه هذا التأليف من معنى . هذه مرحلة جمع وتحليل واختيار وحذف وتأليف . والطبيب يبدأ في العادة باستماع الى ما يشكو منه المريض من أعراض : متى بدأت ومتى اشتدت ، ثم يأخذ في قياس درجة حرارته والتسمع الى دقات قلبه ورنين

صدره ، وقد يقيس ضغط الدم أو ينظر في حلقه أو في باطن جفونه .

٣ - فرض الفروض أو استشفاف الاحتمالات المختلفة أو اقتراح حلول مؤقتة . ولنلاحظ أن العناصر الموجودة ، مدركات كلنت أم ذكريات ، لا تعطى الحل وإنما تعين على اقتراحه ، وأن كل محاولة للحل يمكن اعتبارها فرضا مضمرا . والطبيب أثناء فحص المريض تعرض لذهنه عدة فروض واحتمالات : أياكون المرض حمى ميكروبيية ، أم اضطرابا في الكبد ، أم اضطرابا في مفرزات بعض الغدد الصم ، وفرض الفروض أهم خطوة في الاستدلال الانساني .

٤ - مناقشة الحلول أو غريبة الفروض أو تجربة الاحتمالات المختلفة ومناقشتها واحدا واحدا لاختبار صحة كل منها وقيمتها المنطقية والعملية بما يؤدي إلى استبعاد بعضها والتمسك بالبعض الآخر . وهذه مرحلة تتطلب التؤدة وعدم التسرع في الحكم ، كما تتطلب النقد والبحث عن الحالات المناقضة التي قد تلقى الشك على الفرض . والطبيب الذي يفحص المريض يختبر ما يعرض له من فروض اختبارا ذهنيا ، أو اختبارا فعليا صريحا بأن يطلب تحليل دم المريض أو بوله أو عمل رسم بالأشعة لمرارته ونتيجة لهذه الاختبارات الذهنية والفعلية يستتقي الطبيب بعض الفروض وينذر البعض الآخر .

٥ - التحقق من صحة الرأي الأخير أو الحل النهائي وذلك بالاستمرار في جمع الملاحظات والبيانات ، أو التنبؤ بما يمكن أن يترتب على هذا الفرض من نتائج فإن أيدت الملاحظات والواقع هذا التنبؤ كان الفرض صحيحا والا وجب استبعاده إلى غيره . فالطبيب المدرب قبل أن يقطع بصحة الفرض الأخير الذي انتهت إليه كل الفروض قد يطلب إلى المريض اجراء كشوف وتحليلات أخرى ، أو يصف له دواء يتعاطاه لمدة محدودة ليرى ما يؤدي إليه من نتائج ، أو يطلب إليه الكف عن تناول أطعمه معينة أو عن الاجهاد العقلي ثم يتتبع حالته ، وفي هذا التتبع ما يكشف له عن صحة فروضه أو بطلانها .

هذه هي الخطوات التي تجتازها عملية الاستدلال والتي لا يتم إلا بها ، لكنها ليست الخطوات التي يتبعها الناس في العادة : وليس من الضروري أن تتعاقب هذه الخطوات واحدة بعد الأخرى على النحو الذي قدمناه ، فقد يشب الحل إلى الذهن دون تحديد واضح صريح للمشكلة ، كما أن مناقشة الحلول قد تؤدي إلى التراجع بحثا عن معلومات جديدة لزيادة وضوح المشكلة .

الاستقراء والقياس ..

ينتقل المفكر فى مرحلة فرض الفروض من الجزئيات التى أمامه الى نوع من الاعتقاد أو التخمين هو ما نسميه بالفرض ، ويعرف هذا الانتقال بالاستقراء induction والاستقراء بوجه عام هو تتبع الحالات الجزئية للوصول منها الى فكرة عامة أو حكم كلى . أما فى مرحلة تحقيق الفروض فيسير المفكر على عكس هذا ، اذ ينتقل من نتيجة عامة الى حالات جزئية ، ويسمى هذا الانتقال بالقياس deductive . والقياس بوجه عام هو تطبيق النتيجة العامة أو المبدأ العام على حالات فردية جزئية . فإذا كان الاستقراء عملية تكوين فالقياس عملية تطبيق ، وإذا كان الاستقراء عملية بحث فالقياس عملية برهان ، وكلاهما كالشهيق والزفير فى عملية التنفس الفكرى .

والاستقراء والقياس من دعائم كل بحث علمى . فالعلم يستهدف الوصول الى قوانين عامة من وقائع فردية ، وهذا هو الاستقراء ، ثم تطبيق القانون العام على وقائع فردية لتفسيرها ، وهذا هو القياس . فتفسير الظاهرة يعنى ردها الى قانون عام . لقد توصل العلم الى قانون الجاذبية من الوصف المفصل الدقيق لأشياء كثيرة تسقط على الأرض ، ثم استخدم هذا القانون لتفسير كثير من الظواهر الفلكية . وقانون « التعميم » فى التعلم الشرطى وصل اليه العلماء عن طريق الوصف المفصل لوقائع فردية كثيرة ، ثم اتخذ أداة لتفسير كثير من ضروب السلوك .

٣ - الاستدلال ومنهج البحث العلمى

كما تجدر ملاحظته أن خطوات الاستدلال كما قدمناها توازى خطوات المنهج العلمى الذى يتبعه العلماء للوصول الى النظريات والقوانين . فالعالم حين يريد تفسير ظاهرة يكون بصدد مشكلة تتطلب الحل ، فإذا به يقوم بجمع معلومات شتى تتصل بهذه الظاهرة ، مع ملاحظة الظروف المختلفة التى تسبق الظاهرة والتى تصحبها وتبناها ، ثم ينظم هذه المعلومات والظروف ويصنفها تبعاً لتشابهها أو تضادها أو تجاورها حتى يسهل عليه العثور عليها متى أراد دون أن يجدها مختلطة بغيرها من المعلومات والظروف . وقد يضطر الى اجراء تجارب مبدئية للظفر ببعض المعلومات .. هذه هى الخطوة الأولى فى منهج البحث العلمى : خطوة جمع المعلومات وتصنيفها .. وهى هى بعينها خطوة تحديد المشكلة فى عملية الاستدلال ..

ونتيجة هذا الجمع والتصنيف أو أثناءهما يعرض لذهن الباحث « فرض » أو عدة فروض . وليس الفرض كما أشرنا من قبل الا محاولة مبدئية لتفسير الظاهرة ، أو علاقة يتخيلها العالم بين الظاهرة وغيرها من الظواهر . غير أن هذه الفروض يجب أن تمتحن لاختبار صحتها بما يؤدي الى استبعاد بعضها أو تهذيبه والتمسك ببعض الآخر . وما يذكر بهذا الصدد أن عالم الفلك « كبلر Kepler صاغ ١٩ فرضا عن مسارات الكواكب وعدل عنها بعد أن ثبت خطأها قبل أن يقع على الفرض العشرين الذي ثبتت له صحته وهو أن مسارات الكواكب قطاعات ناقصة .

فان أيد الفرض عدد كبير من الوقائع والملاحظات تحول الى « نظرية » theory فالنظرية فرض لم تثبت صحته نهائيا مثل نظرية دارون في أصل الأنواع . والنظرية وان كانت أعز سندا من الفرض الا أنها أقل يقينا من « القانون » . فان ثبتت صحة الفرض على نحو قاطع بحيث أصبح قادرا على تفسير الماضي والتنبؤ بالمستقبل ، أرتقى الى مرتبة القانون law .

٤ - نمو القدرة على الاستدلال

كانوا يزعمون في الماضي أن الاستدلال ملكة لا تظهر لدى الفرد الا في مرحلة المراهقة وعلى نحو فجائي . فالطفل عاجز عن الاستدلال . وقد ترتب على ذلك أن انصرفت المدارس الابتدائية عن تدريب التلاميذ على الاستدلال ، وركزت جهودها في تدريب الذاكرة - كانوا يسمون الطفولة بالعهد الذهبي للذاكرة . غير أن هذا الرأي لا تسانده الوقائع في الوقت الحاضر ، وكانت تؤيده في الماضي نظرية خاطئة في علم النفس كانت تسمى نظرية « الظهور المتعاقب للقوى العقلية » .

الواقع أن الأطفال يفضلون التعيين على الاستدلال في حل مشاكلهم ، لكننا لا نستطيع أن ننكر أن الطفل يفكر ويقدر ويبتكر ويجد في بعض الآونة حلولا لما يعترضه من مشكلات في ألعابه وفي صلاته بالناس والأشياء ، قد تكون على درجة كبيرة من الأصالة والابداع . صحيح أنه يخطئ ، ومن منا لا يخطئ ؟ . وصحيح أنه يعتمد في استدلاله الى حد كبير على المحسوسات المشخصات ويقوم بمحاولات وأخطاء كثيرة لا نلجأ إليها نحن الكبار ، لكنه مع هذا يفكر ويدرك من العلاقات ما يعينه على التصرف وحل مشكلاته الصغيرة خلا ذهنيا يبدو

فيه أثر إقلاذه من خبراته السابقة . فالقارن بين استدلاله واستدلال الراشد قارن في الدرجة وليس قارنا في النوع . والواقع أننا نستطيع أن نجد مظاهر الاستدلال عند الأطفال في سن الرابعة أو ما دون ذلك فالأسئلة اللاتائية التي يرشقنا بها الطفل ذو الثالثة عن أسباب الأشياء والأحداث تدل على شعوره بمشكلات ورغبته في حلها . وقد دلت بعض البحوث على أن الأطفال في سن الثالثة يستطيعون التعبير عن بعض مشكلاتهم العملية وأن يجدوا لأنفسهم منها مخارج معقولة . كما دلت بحوث أخرى على أن الأطفال الأكبر من هؤلاء سنا يستطيعون حل مشكلات أعقد وأن يسوقوا أدلة مقنعة على ما يقدمونه من حلول . بل تشير بعض الدراسات إلى أن الأطفال في سن الثالثة يستطيعون اكتشاف مبدأ وتطبيقه على مواقف جديدة . وكلما تقدمت بهم السن زادت سرعتهم وقلت أخطاؤهم في حل المشكلات .

خصائص استدلال الطفل :

غير أن استدلال الطفل تعوزه الدقة والضبط لأسباب كثيرة منها قلة خبرته وقلة ثروته اللفوية مما يجعله عاجزا عن التعبير عن أفكاره ، ومنها غموض المعاني في ذهنه ، وعجزه عن إدراك العلاقات المجردة ، وضعف قدرته على النقد والتحقيق ، ومنها تسرعه في التعميم ووثوبه إلى النتائج من مقدمات غير كافية . ومن هذه الأسباب أيضا تقديره الأمور من ناحية ذاتية غير موضوعية ، ومنها أن أحكامه على الأشياء والأشخاص والسلوك أحكام نفعية ، فهو يحكم على هؤلاء من حيث فائدتهم أو ضررهم له لا من حيث حقيقتهم أو من حيث المعايير الاجتماعية ، يضاف إلى هذا غلبة الانفعال والهوى والتحيز على عقله . غير أن تقدمه في السن والذكاء ، واكتسابه عادات صحيحة للتفكير كفيلا بأن يجعل استدلاله أكثر وضوحا وتنظيما وتجريدا .

بحوث بيرت Burt :

أجرى العلماء اختبارات عقلية لقياس قدرة الأطفال على الاستدلال في الأعمار المختلفة ، فظهر للعالم الانجليزي « بيرت » أن الأطفال في سن السادسة والنصف يستطيعون الإجابة عن أسئلة كالاتية : « إذا كان أحمد أذكى من حسن ، وعثمان أغبي من حسن ، فأى الثلاثة أغبي ؟ » ، وأنهم في سن السابعة يستطيعون الإجابة عن أسئلة كالاتية : « إذا كان

للحيوان اذان طويلة فهو اما حمار او بغل ، واذا كان له ذنب غليظ فهو اما حمار أو بغل ، فماذا يكون الحيوان ان كانت له اذان طويلة وذنب غليظ ؟ ، وانهم في الثامنة يستطيعون الاجابة عن أسئلة كالآتية : « اذا كنت لا أحب الرحلات البحرية ، ولا أحب شواطئ البحار ، فالى أين اذهب لأقضى أجازتي : الى اليونان أم الى الأرياف أم الى الاسكندرية ؟ » ، غير أنهم يعجزون عن الاجابة على أمثال الأسئلة الآتية قبل الحادية عشر من العمر : « اذا كان معي أكثر من ١٠٠ قرش فسأذهب بتاكسي أو بالقطار ، واذا امطرت الدنيا فسأذهب بالقطار أو الأوتوبيس ، فاذا امطرت وكان معي ٥٠٠ قرش فكيف أذهب ؟ » .

وقد خرج هذا العالم من دراساته هذه بأن الطفل يستطيع ابتداء من سن السابعة أن يفكر تفكيراً منطقياً (١) ، لذا يجب تدريبه منذ هذه السن على الاستدلال العلمى والمناقشة المنطقية بشرط أن تكون المقدمات التى يستخلص منها النتائج قليلة بسيطة مألوفة محسوسة وأن تكون المعانى والمفاهيم العلمية التى تعرض عليه مما يتسنى له فهمه فهما واضحا .

وقد ظهر أن هناك وثبة ملحوظة فى القدرة على الاستدلال ابتداء من الثامنة من العمر ، ومن المرجح أنها تتوقف على : ١ - زيادة قدرته على ادراك العلاقات بين الأشياء ، ٢ - زيادة خبرته ، ٣ - اكتسابه بعض عادات التفكير .

بعون بيلاجيه Piaget

يرى هذا العالم السويسرى أن الطفل لا يستطيع أن يستدل استدلالاً منطقياً قبل الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، إذ يعجز عن ادراك ما بين المقدمات والنتائج من علاقات منطقية ، كما أنه كثيراً ما يقلب الأوضاع فيجعل النتيجة سبباً والنسب نتيجة ، أى أنه يعجز عن التعليل الصحيح .

كذلك يرى أن الاستدلال الصورى لا يظهر لدى الطفل قبل سن ١١ أو ١٢ . ويقصد به الاستدلال الذى يحترم قواعد المنطق دون أن يهتم بمادة الفكر ، أى دون أن يهتم بما اذا كانت المقدمات مطابقة أو غير

(١) التفكير المنطقى هو الذى يصل الى نتيجة تلزم عن مقدماتها ، فاذا سلمنا أن كل حيوان له أجنحة طائر ، واذا كان النحل له أجنحة ، فالنتيجة المنطقية هى أن النحل طائر . من هذا نرى أنه ليس من الضرورى أن تكون النتيجة المنطقية مطابقة للواقع .

مطابقة للواقع . فقبل هذه السن يجد الطفل صعوبة كبرى فى التفكير من مقدمات نفترضها ونسلم بها لمجرد الافتراض والتسليم : كل الحيتان من الثدييات ، والانسان نوع من الحيتان ، اذن فالانسان من الثدييات .

النقد المنطقى :

تدل كثير من الدراسات على أن القدرة على النقد المنطقى أو ما يسمى « التفكير الهدمى » لا تبدو لدى الطفل الا فى سن متأخرة فقد وجد أن الطفل لا يستطيع قبل العاشرة أن يكشف عن الأغلوطة فى العبارة الآتية : « لى ثلاثة أخوة هم حسن وشعبان وأنا » . كما وجد أن ٤٠٪ من الأطفال لا يستطيعون قبل سن ١٣ أو ١٤ أن يكشفوا عما تنطوى عليه العبارة الآتية من تناقض : « قام أحد الرجال بثلاث رحلات حول العالم ، وقد قتلته الوحوش فى إحدى هذه الرحلات ، فأية رحلة كانت هذه ، الأولى أم الثانية أم الثالثة ؟ » .

٥ - عوائق الاستدلال السليم

قلة قليلة من الناس هم الذين يستدلون استدلالا سليما فيكون تفكيرهم فى حل المشكلات واتخاذ القرارات موضوعيا لا ذاتيا ، واقعيا لا خياليا ، منطقيا يخلو من التناقض . فهناك عوائق شتى مختلفة تحول بينهم وبين الاستدلال السليم ، منها ما يرجع الى قلة المعلومات ، ومنها ما يرجع الى طريقة الاستدلال ، على أن أهم هذه العوامل المعوقة هي عوامل انفعالية وعاطفية كما سنرى .

١ - عدم كفاية المعلومات

من العوامل التى تعطل الاستدلال عدم كفاية المعلومات والمقدمات اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرارات ، أو أن تكون مقدمات ومعلومات لا صلة بينها وبين الموضوع مما يربك المفكر ويعوق تفكيره . وربما كان هذا من أهم الأسباب فى سقم الاستدلال عند الشخص العادى ، وكذلك الطفل ، الذى لا يملك قدرا كافيا من المعلومات الصائبة التى تكفل له التفكير فى أغلب مشكلات الحياة الحديثة ، خاصة المشكلات الاجتماعية هذا الى أنه لا يعرف مصادر هذه المعلومات ، وحتى ان عرفها فالأغلب أنه لا يستطيع فهمها واستيعابها . . . واذا كانت وفرة المعلومات شرط ضرورى للاستدلال السليم ، فهى شرط غير كاف ، لأنها يجب أن تنظم وترتب كى تجدى فى حل المشكلة .

٢ - غموض المعاني وإبهامها :

غموض المعاني وإبهامها من أكبر عوامل سوء الفهم والتفاهم بين الناس، وعقبة كثود في سبيل حل المشكلات واتخاذ القرارات الشخصية والاجتماعية . فمن موضوعات الجدل الذي لا ينتهي الكلام عن حقوق المواطنين وامتيازاتهم على أساس ما يقال من أن الناس خلقوا «متساوين» . ذلك أن كلمة «التساوى» هنا لا تعنى ما تعنيه فى الرياضيات ولا تعنى أن الناس يولدون متساوين فى القدرات والاستعدادات وسمات الشخصية ، بل تعنى وجوب التساوى بينهم فى الحقوق والفرص : حق الحرية وحق التمتع بالحياة ، وأن يتكافأوا فى فرص التعلم والعمل والتقدم كل على حسب قدراته ومواهبه وإنتاجه بصرف النظر عن المولد والقرابة والطبقة الاجتماعية .

٣ - علم مراعاة شروط الاستدلال :

فالمشكلة التى لم تحدد عناصرها تحديدا كافيا أو صادقا لا يمكن أن تحل . والعجز عن تحديد المشكلة لا يرجع فى الغالب الى نقص فى الخبرة أو الذكاء بقدر ما يرجع الى مايفشى الفرد من انفعال حين تعترضه مشكلة . والانفعال من الداء أعداء التفكير كما بينا من قبل . وهذا هو السبب فى صعوبة حل المشكلات التى تقوم بين الزوج وزوجه أو الصديق صديقه لأن كل طرف يرى عيوب خصمه ولا يرى عيوب نفسه ، فتظل المشكلة غير مكتملة العناصر بما يعرقل حلها .

الجهود :

ومن شروط الاستدلال السليم فرض عدة فروض ومناقشة كل فرض فى تودة حتى يتبين السمين من الغث . وعلى هذا فمما يعطل الاستدلال استمسك المفكر بفرض أو فكرة والتشبث بها دون غيرها مهما ظهر عدم جدواها دون محاولة لتجربة غيرها من الأفكار والفروض، فيظل المفكر كأنه ابرة جراففون قد علق على اسطوانة مخدوشة وتوقفت عن السير بما يعطل عن سماع الأغنية . هذا الجمود فى التفكير يحول دون النظر الى المشكلة من زوايا مختلفة أى يحول دون حلها . وقد يرجع هذا الجمود الى عوامل انفعالية . فقد وجد أن هناك تناسبا عكسيا بين المرونة فى التفكير وبين القلق وعدم الطمأنينة . وقد يرجع أيضا الى نقص فى الذكاء ، فمن تعاريف الذكاء أنه مرونة التكيف . لقد ظل أحد الاشخاص

في تجربة تجرى عليه خل لفر ميكانيكى ، ظل عشر ساعات في محاولة واحدة لم يتركها الى غيرها . ولما طلب اليه المحرب في نهاية هذه المدة أن ينتقل الى محاولة أخرى لم يستمع اليه بل ظل ساعة ونصف ساعة أخرى دائما على محاولته الفاشلة !

التعجيل :

وعكس الجمود في التفكير التعجيل وسرعة الانتقال من فكرة الى أخرى أو من فرض الى آخر قبل أن يفحص الفرض الأول فحسبا كلفيا للتحقق من صحته أو بطلانه . فالمفكر المدرب من يشاير على اختبار الفروض فلا يتخاذل أو يسارع الى التسليم الا بعد جهد يبذله .

٤ - التسرع في الحكم والتعميم :

من أظهر عوائق الاستدلال المثير التسرع في الحكم والتعميم من مقدمات غير كافية أو ملاحظات عارضة أو غير مأمونة كما هي الحال لدى الطفل والشخص العامي . فالمفكر المدرب من يعلق أحكامه حتى يجمع من المعلومات والأدلة ما يآذن له بالقطع والبت . ذلك أن الانطباعات الأولى التي تأخذها عن الناس والأشياء غالبا ما تكون انطباعات مضلة . والمفكر المدرب لا يعمم من حالة واحدة دون النظر الى الحالات السلبية الكثيرة التي تحول دون التعميم المشروع . فالشخص العامي ان تحقق له حلم واحد اعتقد أن جميع أحلامه وأحلام غيره لا بد أن تتحقق بل تلك حالنا حين نتحكم على شخصية فرد من مجرد تصرف واحدة صدر منه ، أو خبر واحد سمعناه عنه ، أو مرة واحدة قابلناه فيها ، أو حين نزور بلدا أجنبيا زيارة عارضة فنحكم على أهله جميعا بأنهم بخلاء أو لصوص أو ملحدون من حادثة واحدة اتفق لنا أن خبرناها . وقل مثل ذلك في كثير منا يعتقد سواد الناس اذ يظنون أن التلميذ الفاشل في المدرسة يكون ناجحا في الحياة ، أو أن أقوياء الجسم ضعاف العقول . حتى العلماء أنفسهم ليسوا بمنجاة من الاسراف في التعميم . فمما يأخذه النقاد على « فرويد » وأتباعه أنهم يعمنون دون تحوط ما وجدوه في مضطربي الشخصية أو ما وجدوه في حضارة خاصة على الناس جميعا في كل زمان ومكان .

ومما يذكر بهذا الصدد أن كثيرا من الحرافات (١) والباطيل ما هي الا تعميمات سريعة خاطئة من حالات فردية عارضة كالزعم بأن الكنس بالليل يجلب الشر ، أو أن السفر يوم الاثنين يجلب الخير ، أو أن المرأة الوحى يولد طفلها وعلى جسده آثار ما وحته .

أما العلم فلا يعمم من مشاهدات اتفاقية بتراء ، بل من مشاهدات منظمة متكررة على عدد كاف من الأفراد لا أثر للتحيز في انتقائهم .

٥ - التعليل السحري :

هو اقامة علاقات غيبية بين الأشياء ، وعدم رد الظواهر الطبيعية الى ظواهر من نفس العالم الطبيعي . والتعليل السحري (٢) شائع لدى الطفل والانسان البدائي ، فبكلاهما يعتقد أن العالم يزخر بأرواح خيرة وشريرة ومقاصد ونيات وأن أسباب الأحداث قوى شاعرة مفرضة ، وكلاهما يعتقد أن مجرد الرغبة في وقوع حدث كموت شخص يؤدي بالفعل وبأذات الى وقوعه . من ذلك أن طفلا غضب من أمه واتفق أن ماتت الأم بعد مدة وجيزة فاعتقد أن غضبه منها هو السبب في موتها فتولاه من ذلك دعر شديد وشعور عميق بالذنب كان له أسوأ الأثر في صحته النفسية . كذلك الانسان البدائي يقيم بين الظواهر علاقات سحرية من نسج خياله وأوهامه أو متأثرا بمعتقداته . فإن رأى تمساحا يأكل شخصا لم ينسب الموت الى التمساح بل الى روح شريرة ، وإن دس أحد من الناس إحدى مقدسات القبيلة ثم هبت عاصفة اتلفت الزرع والضرع ، فالأولى سبب الثانية . وفي القرون الوسطى بأوربا كان القوم يعتقدون أن الليمون يشفى أمراض القلب . لماذا ؟ لأن الليمون له نفس شكل القلب تقريبا ، وكذلك لأن لونه ذهبي - والذهب ملك المعادن فلا بد أن يشفى « ملك » أعضاء الجسم !

٦ - اعتبار الارتباط سببا

إذا ارتبطت حادثتان أو وقعت احدهما قبل الاخرى باطراد فهذا لا يعنى دائما أن الأولى سبب الثانية . فالنهار سابق الليل لكنه ليس

(١) الخرافة اعتقاد جماعى خاطئ فيما يتعلل بأسباب الأحداث وتفسير الظواهر كالاعتقاد القديم بأن فيضان النيل سببه بكاء الآلهة ، وإن القط له سبع أرواح .
(٢) السحر ضرب من الخرافة هو محاولة التأثير والتحكم في العالم الخارجى ، عالم الناس والأشياء والأحداث ، بطرق غير الطرق الطبيعية وغير التوسلات . والفارق الجوهرى بين السحر والعلم هو السببية الخاطئة .

سببه ، وملوحة ماء البحر ليست السبب في زرقته ، والعكس صحيح ،
والارتباط بين التدخين وسرطان الرئة لا يعنى أن الأول سبب الثانى ،
فقد يرجع الاثنان الى عامل آخر هو الوراثية أو الاجهاد وضغط العمل . وإذا
وجدنا أن أكثر الفنانين مصابون بأمراض نفسية فهذا لا يعنى أن المرض
النفسى سبب الابداع الفنى أو العكس فقد تكون هناك أسباب تقوم وراء
كل من الفن والعصاب كالكتب العنيف مثلا . غير أننا كثيرا ما نتورط فى
هذا الأغلوطة المنطقية بما يفسد تعليلنا للظواهر والحوادث . ولو صح
هذا لتجنبنا النوم على الفراش ، لأن أغلب من يموتون يموتون وهم رقاد
فى الفراش !

٧ - الاذعان والانحياز لأفكار سابقة

كانت عيوب النطق والكلام - كاللجاجة والحبسة - كانت تعالج فى
أوروبا ، حتى أوائل القرن الحالى بكى اللسان أو قطع جزء منه لأن
« أرسطو » أفتى بأنها عيب فى اللسان نفسه ، وكثيرا ما كان العلاج يؤدى
الى زيادة العلة أو الى فقد القدرة على الكلام ، لكن أحدا من الجراحين أو
المرضى لم يكن ليحروا على الكفر بكلام أرسطو الذى ظل مقدسا نحو ألفى
سنة ، بل كان مجرد الشك فى هذا الكلام يعتبر فى القرون الوسطى
الحادا ، حتى ظهر أن العوامل الجوهرية فى أغلب هذه العيوب عوامل نفسية
أهمها القلق وفقد الشعور بالامن وفقد الثقة بالنفس والشعور بالنقص
والرهبة من مواقف خاصة كالمواقف التى يشعر فيها بأنه مراقب وهو يتكلم
يؤيد هذا أن المصابين يستطيعون الكلام بطلاقة ان تحدثوا الى صديق
يطمئنون اليه ، أو حيوان يحبونه ، أو أن تحدثوا لانفسهم ، أو أثناء اللعب
أو النوم وأن كثيرا من هذه الحالات تتحسن بتزويد الفرد بالثقة فى نفسه .

٨ - الميل والهوى

يميل الانسان بفطرته الى تصديق ما يحب وإلى انكار ما يكره
واعتباره باطلا ، وحين يكون الواقع مريرا يتخاذل المنطق . غير أنه يعز
علينا أن نعتزف بأننا كثيرا ما نعتقد ما نريد أن نعتقد ، وأن آراءنا تتأثر
برغباتنا وعواطفنا الى حد كبير ، خاصة آراءنا فى الناس وفى انفسنا .
زد على ذلك أن قليلا هم الذين يفكرون قبل أن يسلكوا ، فالأغلب أننا نسلك
أولا ثم نلجأ بعد ذلك الى التفكير لتبرير سلوكنا وآرائنا والدفاع عنها ،
أى أننا نبدأ من نتيجة مقررة من قبل لدينا بصورة نهائية - لا على شكل

فرض - ثم نأخذ في تبرير هذه النتيجة . وهذا عكس التفكير المنطقي ،
لانه يستهدف الدفاع لا البرهان - هذا هو « منطق العاطفة » .

وكثيرا ما تؤول الامور والوقائع كما نرغب أن تكون عليه . وهذا
هو التفكير الارتعابي (١) الذي توجهه الرغبات لا الوقائع . وهو نقيص
التفكير الواقعي (٢) الذي يبذل جهدا في تعرف الوقائع ثم يقصر نشاطه
العقلي عليها . والتفكير الارتعابي الذي لا يتقيد بالواقع ولا يحفل بالقيود
الاجتماعية والمنطقية . . ينقص من تمتعنا بالحياة لانه يعرضنا دائما لخيبة
الامل ، كما أنه يشوه الامور في أعيننا فنراها كما نريد لا كما هي عليه في
الواقع ، ومن ثم فهو يحول دون حل المشكلات . وتفكير كثير من الناس في
الزواج يعكس التفكير الارتعابي . فبالرغم مما شاهده وخبروه بأنفسهم
من متاعب ومصاعب تحف بالحياة الزوجية فانهم يصورونه لأنفسهم كما
يرغبون فيه - مهادا من الورود خاليا من المتاعب والصعاب والاشواك .

٩ - ضعف الثقة بالنفس

دلت دراسة شخصيات بعض كبار المفكرين على أن أكثرهم أضالة
يتميز بقدر كبير من الثقة بالنفس . كما دلت بحوث كثيرة في استدلال
الاطفال على أن نجاحهم في حل المشكلات مرهون الى حد كبير بما لديهم
من ثقة في نفوسهم وبما يتسمون به من جرأة واقدام في معالجتها . وتنشأ
هذه الثقة بالنفس عن عدة أسباب من أهمها نجاح الطفل وتشجيعه ، ومن
أهم ما يفقد الطفل ثقته بنفسه اسراف الكبار في نقد أخطائه ، والسخرية
مما يبديه من روح المبادأة ، وكبحه حين يختلف رأيه عن آرائهم ، فسرعان
ما يتعلم أن أفكاره تسبب له المتاعب ، ويرى من الخير أن ينقاد ويمثل
بدلا من أن يواجه نفسه بنفسه . لذا يجب على المدرسة أن تشجع كل
طالب بقيمته .

٦ - التدريب على الاستدلال

ضرورة التدريب

يتوقف النجاح في الحياة وفي العمل والدراسة الى حد كبير على

Wishful thinking (١)

realistic thinking (٢)

قدرة الفرد على الاستدلال الواضح المنتظم المنتج المستقل . ان حكم كان حكمه سليما ، وان استنتج كان استنتاجه صحيحا ، وان عمم كان تعميمه مأمونا ، وان علل ابتعد عن الخرافة والاباطيل : (١) ذلك أن الحياة لا تعدو أن تكون مشكلة في اثر مشكلة ، فان لم يكن في قدرة المرء أن يتناولها بحلول سليمة لجأ الى التخطيط فانهط مستوى انتاجه ، أو عمد الى تجاهل المشكلات والهرب منها . والهرب من مشكلات الحياة الدنيا هو النافذة الكبرى التي تطل على دنيا الامراض النفسية والعقلية كما سنرى عند دراسة هذه الامراض (٢) هذا الى أن تفكير المرء بنفسه لنفسه يفتيه من التوصل الى كل من هب ودب طلبا لحل مشكلاته فتزداد ثقته بنفسه واحترامه لها (٣) ولئن صح هذا في كل زمان ومكان فهو الزم وأدعى في النظم السياسية التي تقوم على الشورى وابداء الرأي كالنظام الديمقراطي الذي يحتم على الفرد أن يفكر بنفسه تفكيرا مستقلا وأن يناقش وينتقد ويحكم ويقدر ويبحث ويقترح طرق الاصلاح ، وألا يتقبل كل ما يسمع أو يقرأ فلا ينقاد لاول ناعق ولا يبيع شخصيته رخصة لكل ذي رأى (٤) ولقد رأينا من قبل أن الاستدلال يعين طالب العلم على التحصيل والفهم والتذكر ويزوده بطريقة منظمة للتعلم والانتفاع بما تعلمه عند الحاجة .

أهداف هذا التدريب

يقصد بالتدريب على الاستدلال عدة أشياء من أهمها :

١ - معونة الفرد على تجنب عوائق الاستدلال العقلية والانفعالية ، فأغلب الناس يغلب على تفكيرهم التناقض وربط الأشياء بغير أسبابها ، وأغلبهم لا ينظرون الى الأمور العامة نظرة موضوعية بل نظرة ذاتية فردية يشوبها الانحياز والهوى الى حد كبير ،

٢ - معونة الفرد على اكتساب عادات جيدة للتفكير في مختلف المواقف والظروف التي تقابله في حياته ، في المنزل وفي العمل وفي صلاته بالعديدة بالناس وحبذا لو ركزت المدارس والجامعات جهودها على تدريب الطلاب على اتباع منهج البحث العلمي في حل مشكلاتهم داخل المدارس والجامعات وخارجها ،

٣ - تدريب الفرد على الاستدلال المستقل الناقد الذي يحصنه من التقاط الآراء والأفكار دون نقد أو تمحيص . المشاهد أن كثيرا من الناس أن لم يكن أغلبهم يلتقطون الأفكار والآراء بالعدوى كما يلتقطون مرض الحصبة دون تدبر أو تأمل ودون جهد في مناقشتها أو تصفيتها مما لمصق

بها من شوائب الغيب . في هذا يقول أحدهم : « ان الفكرة التي أفكر فيها ليست فكرتي بل فكرة من فكر أنه يتحتم على أن أفكر فيها » ،

٤ - معونة الفرد وتشجيعه على التفكير في جماعة . فمن الناس من يحسنون التفكير الفردي في حل المشكلات لكنهم يضطربون ويشوشون تفكيرهم ان اضطروا الى التفكير في جماعة .

التدريب من وقت مبكر

على أنه يجب ألا ننتظر حتى يدخل الطفل المدرسة لنقوم بهذا التدريب بل يجب أن يسهم البيت بنصيب في هذه المهمة ومن سنن مبكرة ، ويكون ذلك بعدة وسائل منها :

١ - عدم التدخل والمساعدة الى حل ما يعترضه من مشكلات في العابه ومع أترابه بل تركه يحاول التفكير فيها وحلها بنفسه ،

٢ - لفت نظره الى ما بين الاشياء والاحداث من أوجه التشابه والاختلاف ، فالاستدلال في جواهره ، كما قدمنا ، ادراك للعلاقات بين الاشياء ،

٣ - الاجابة على أسئلته على قدر ما يسمح به ادراكه وفهمه ، بشرط أن تكون هذه الأسئلة صادرة عن ميل الى المعرفة لا عن ميل الى الظهور أو مضايقة من يوجه اليه السؤال

٤ - أن نترك له الحرية في اختيار ما يراه من ملابس وأصحاب والعباب وكتب . . أي أن نتيح له مختلف الفرص للتفكير بنفسه والتصرف بنفسه

٥ - أن نبتعد عن السخرية منه ونسفيه ما يدلى به من أفكار حتى لا تضيق ثقته بنفسه ويرى السلامة في أن يذعن ويمتثل لأفكار الغير لا في أن يفكر بنفسه ويظهر برأيه .

واجب المدرسة

١ - تنزع المدارس الحديثة الى الابتعاد عن طرق التدريس التي يتحمل فيها المعلم كل الأعباء ولا يقوم فيها المتعلم بشيء . لقد كان المعلم يقوم بأعداد الدروس وتحضير الأسئلة والأمثلة والشرح والايضاح والتلخيص وتمهيد كل السبل للمتعلم بحيث لا يترك له فرصة للاستدلال بنفسه . أما اليوم فتعرض الدروس ما أمكن على هيئة « مشكلات »

تتحدى تفكير الطالب حتى يعتاد أن يستدل بنفسه . هذا بشرط أن تكون المشكلات مما يثير اهتمام الطالب وشوقه ومما يتصل بحاجاته وميوله ويتمشى مع مستواه العقلي . فان كانت غير ذلك خلقت لديه مشكلات أخرى هي الرغبة في التخلص منها . لقد كانت التربية في الماضي تقدم لصغار الطلاب مشكلات الكبار بدعوى أن هذه هي الطريقة المثلى لاعدادهم للمستقبل والتمرس بحياة الكبار . وقد ترتب على ذلك أن عطلت نموهم وألحقت بهم الضرر ، فكان مثلها كمثل الام التي تتعجل اعطاء الرضيع مأكولات الكبار من لحم وقرنبيط بدل اللبن ، أو كان مثلها كمثل من يتعجل اخراج فرخ الضفدع من الماء ليعلمه التنفس في الهواء لان مصيره أن يتنفس في الهواء ! . أما التربية الحديثة فلا تخرج الاطفال من حياتهم لتعلمهم الحياة .

سيقول بعض المعلمين : « لو استخدمنا طريقة التفكير والاستدلال في التدريس فوقفنا عند كل مشكلة ساعة أو يوما أو أسبوعا ... » لم نتقدم ولم تنته مقررات الدروس ، لكن ما فائدة اكمال المقررات ان لم يتحرك وراءه الا ركاما وأنقاضا ؟

٢ - ومما تهتم به المدارس الحديثة استخدام منهج البحث العلمى وتدريب الطلاب عليه خاصة بعد مرحلة التعليم الاولى حين يصبح الطالب قادرا على فرض الفروض ومناقشتها . والحق أن استخدام هذا المنهج كفيل بازالة كثير من عوائق الاستدلال السليم كالتسرع في الحكم والتعميم وكالميل الى التعميث بدل الاستبصار في حل المشكلات .

٣ - وحيدا لو عملت المدرسة على تنمية روح النقد عند المتعلمين بتدريبهم على توخى الحيطة والحذر في تقبل الاراء وفى الاستنتاج والتوكيد ، ولا سيما ان كان الجو المحيط بالمشكلة ينحاز أو يميل الى رأى معين أو استنتاج مفضل كما هي الحال فى أجواء الدعاية والاغراء والاطراء . فعودتهم التؤدة فى الحكم وتعليق الرأى والبحث عن الحالات السالبة المناقضة التى تشكك فى النتائج ، والموازنة بين الحجج والاعتراضات ، وأن ينقدوا آراءهم ومعتقداتهم كما ينقدون آراء الغير ومعتقداتهم ، فذلك من خير الوسائل لتنمية روح النقد والاتجاه الموضوعى فى التفكير لديهم .

الاستدلال الجماعى

من خير الطرق لتدريب الفرد على الاستدلال الجماعى اشتراكه فى مناقشة جماعية تجرى باشراف مدير يحسن ادارتها وتوجيهها . فى

أمثال هذه المناقشات يدل كل عضو برأيه أو يعلق أو يعترض أو يوضح ، ويقترح ، وفيها يتعلم الأخذ والرد ، ويعرف أن الفرض الواحد والاقتراح الواحد قد يؤدي إلى نتائج عدة كلها معقولة ، وفيها تبرز نواحي القوة والضعف في آراء المتناقشين ، وتتقارب وجهات نظرهم بما يقلل مسافة الخلف وسوء التفاهم ، وفيها تخف وطأة العوامل الذاتية التي تفسد الحكم والتفكير : هذا إلى مالها من قيمة تنفيسية عما يعتلج في النفوس من مشاعر وانفعالات مكظومة . ثم إن تعدد وجهات النظر إلى المشكلة يقضي إلى كثير من الاقتراحات والنقد والتمحيص بما يعين على حلها . وقد دلت الدراسات التجريبية على أن الاستدلال الجماعي أفضل وأكثر سدادا من استدلال الشخص المتوسط في الجماعة ، وعن طريقه تصل الجماعة إلى قرارات ونتائج لا يمكن الوصول إليها لو قام كل فرد فيها بالتفكير بمفرده .

وتلجأ بعض المدارس والجامعات إلى الاكثار من « المناظرات » لتشجيع الطلاب على الاستدلال المستقل والاستدلال الجماعي في الوقت نفسه . ولا شك أن للمناظرات قيمتها في التدريب على التعبير ومواجهة الجمهور والإحاطة بالموضوع . غير أن ظروفها لا تؤدي في الغالب إلى الاستدلال الضائب السليم . ذلك أن المناظر غالبا ما يصرف جهده في الغض من شأن الوقائع التي لا تتفق مع ما يراه لا في البحث عن الحقيقة ، كما أنه يكون أدنى إلى قلب الحقائق لمجرد المعارضة وتأييد وجهة نظره بدل تأييد الحق . والمعروف أن كثيرا من المحاضرات يجدى فيه التمهيد بالناوذة والمداورة مالا يجديه الرأي الخالص من شوائب الترويج ، كما أن المناظر يتعين عليه غالبا أن يتخذ على الفور رأيا ، وهذا مما يتعارض مع مقتضيات التفكير المتشد السليم .

الابتكار والابداع

الابتكار invention هو إيجاد شيء جديد ، أو حل جديد لمشكلة ، أو طريقة جديدة للتعبير الفني . وقد تكون المشكلة علمية أو اجتماعية أو مجرد مشكلة شخصية مما يعرض للفرد في حياته اليومية . أما الجودة فأمر نسبي اعتباري فما يعده الفرد جديدا مبتكرا بالقياس إلى نفسه قد لا يكون جديدا أصيلا بالقياس إلى ما يشيع في المجتمع من مبتكرات ، وقد لا تكون له قيمة اجتماعية البتة . بهذا المعنى يكون الناس جميعا - باستثناء ضعاف العقول - مبتكرين بقدر قليل أو كبير :

وليس الابتكار وفقا على العلماء والادباء والفنانين والمهندسين ،
فإنجاد نظام جديد للحكم ، أو نظام اجتماعي أو اقتصادي أو تربوي جديد
قد لا يقل روعة وأصالة عن ابتكارات العلماء والفنانين . .

والابتكار على درجات ومستويات تختلف من حيث أصالتها ومن حيث
قيمتها الاجتماعية . فالطفل في كثير من ألعابه رسومه مبتكر أصيل، ونحن
في أحلام اليقظة وأحلام النوم نبتكر حلولاً جديدة « أصيلة » وإن تكن
غريبة أو شاذة لما نعانیه من مشكلات وأزمات نفسية ، بل إن القرد الذي
شبك عصا في أخرى واستخدم العصا الجديدة أداة للظفر بطعامه . . قرد
مبتكر .

فإن اتسم الابتكار بقدر كاف من الأصالة - بمعيارها الاجتماعي
لا الفردي واقترب ظهوره بتنوع من الإلهام والاشراق سمي « ابداعا »
creation

الابتكار والاستدلال

يميز غالبا بين الاستدلال والابتكار فيقال إن الاستدلال هو الكشف
عن أشياء أو علاقات خافية كانت موجودة من قبل ، في حين أن الابتكار
هو خلق أشياء أو علاقات جديدة لم تكن موجودة من قبل . كأن الاستدلال
مرداف للكشف ، وكأن الابتكار مرداف للخلق . فجاليليو « ابتكر »
المنظار المسمى باسمه لكنه « اكتشف » تواضع المريخ . الواقع أن
الاستدلال كالابتكار يتلخص كل منهما في ادراك علاقات ، في الكشف
عن علاقات . وليس الفارق بينهما مطلقا كما يبدو لأول وهلة . فكل
استدلال يمكن اعتباره ابتكارا إن أتى بشيء جديد أصيل أو بحل جديد
للمشكلة . وكل ابتكار مهما بلغت أصالته يستخدم ويستغل ويستعين
بمواد قديمة موجودة من قبل ، والجديد فيه هو التنظيم والتأليف بين
هذه العناصر القديمة . ومن ناحية أخرى فكل اكتشاف يمكن اعتباره
ابتكارا ، لأن الاكتشاف يتضمن بالضرورة وجهة نظر جديدة إلى الأشياء ،
ومن ثم يمكن اعتباره إلى حد ما خلقا جديدا لهذه الأشياء . فحين
« اكتشف » باستور تأثير اللقاح وحين « اكتشف » فلمنج تأثير البنسلين
تغيرت وجهة النظر إلى هذه المواد ورأها الناس في ضوء جديد .

على أن هناك فارقا بين الاستدلال والابتكار من حيث الطريق الذي
يسلكه كل منهما . فالاستدلال يتبع طريقا مستقيما ذا معالم واضحة هي
خطوات الاستدلال التي بينها من قبل . أما الابتكار ، خاصة الإبداع ،
فله طريقه الخاص ، وهو طريق يوجه نحو الهدف بخطوات غير منتظمة

ولا يمكن التنبؤ بها .. كما يتميز الابداع فضلا عن ذلك بفترة من الحضانة والاختمار ، وانبعث الحل غالبا في صورة الهام مما سيتضح بعد قليل .

فيم يتلخص الابتكار ؟

١ - يتلخص الابتكار غالبا في رؤية الأمور والمشكلات من زوايا جديدة بأن يفرغ عليها المبتكر معنى جديدا أو وظيفة جديدة . فالطفل الصغير الذى يأتى بملعقة أو بمسطرة أو بعضا ليخرج بها كرتة التى انسربت منه تحت خزانة الملابس .. طفل مبتكر لأنه لم ينظر الى الملعقة من حيث هى شئ يستخدم لتناول الطعام ، بل من حيث هى أداة لتناول الكرة ، أى أنه رأى فيها وظيفة جديدة غير وظيفتها الأصلية . كذلك القرد الجائع الذى رأى قطعة من الموز مدلاة من سقف حظيرته المرتفع فوثب على شجرة مائلة أمامه وانتزع منها غصنا استخدمه أداة للحصول على الموز .. قرد مبتكر لأنه لم ينظر الى الغصن باعتباره جزءا مندمجا فى شجرة بل باعتباره أداة يمكن أن تستغل للتغلب على عقبة اعترضته ولبلوغ هدف معين . وفى هذا يقول شوبنهاور : « ليس المهم أن نرى شيئا جديدا بل الاهم أن نرى معنى جديدا فى شئ يراه كل الناس » ، أى أن توحى الينا الاشياء المألوفة بأفكار جديدة . فكلنا يرى البخار يتصاعد من ابريق الشاي لكن شخصا واحدا أوحى اليه هذه الملاحظة المألوفة بابتكار جديد . ان كثيرا من الاختراعات والكشوف العلمية والادبية والفنية ظهرت حين أفرغ المخترعون والمكتشفون معاني جديدة على الوقائع التى يعرفها كل الناس والظواهر التى يلاحظها كل الناس . فقد أوحى سقوط التفاحة من الشجرة الى نيوتن بأسس قانون الجاذبية كما أوحى فيضان الماء على جوانب حمام السباحة الى أرشميدس بقاعدته المشهورة فى الاجسام الطافية . والقصصى المبدع ليس فقط من يأتى بموضوعات وأفكار جديدة ، بل هو أيضا من ينظر الى الموضوعات المتداولة من زوايا جديدة أو يلقي عليها أضواء جديدة .

٢ - كما يتلخص الابتكار أيضا فى القدرة على الكشف عن أوجه التشبه بين أشياء وظواهر مختلفة ، أو عن أوجه للاختلاف بين أشياء وظواهر يراها الناس متشابهات . فمن أروع الكشفوف السيكلوجية فى العصر الحديث ما وصل اليه « فرويد » من أن الاحلام وألعاب الاطفال وقلبات اللسان وزلات القلم وأعراض الامراض النفسية وأساطير الأولين وطقوس البدائين والمبتكرات الفنية والانحرافات الجنسية .. تشترك جميعها وتتشابه فى أنها تعبيرات رمزية وضروب من الارضاء المقنع لحاجات

ورغبات يخشى الفرد أن يرضيها وأن يعبر عنها بصورة صريحة .
وهكذا استطاع أن يدرك وجوها للشببه بين ظواهر تختلف في ظاهرها
اختلافا كبيرا فيرى انها لا تعدو أن تكون لهجات مختلفة للغة واحدة .

٣ - كذلك يبدو الابتكار في إعادة تنظيم المشكلة بما يؤدي الى حلها
بطريقة جديدة غير مألوفة . من أمثال ذلك أن العالم الرياضى الشهير
« جاوس » Gauss عندما كان فى السادسة من عمره تلميذا بالمدرسة
الابتدائية ، طلب معلمه من الصف أن يجمعوا فى أذهانهم سلسلة الارقام
الآتية ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ فوثب جاوس على الفور وأدلى بالجواب
الصحيح مما أدهش المعلم الذى سأل كيف وصل الى الجواب بهذه السرعة .
لقد كان التلاميذ يجمعون بالطريقة التقليدية وهى ضم الارقام بعضها
الى بعض ، أما جاوس فقد أعاد تنظيم المشكلة حين رأى أن $11 = 1 + 10$
وأن $2 + 9 = 11$ وأن $3 + 8 = 11$ أى حين رأى أنها يمكن ردها
الى ٥ أزواج كل زوج منها $= 11$ ، وعلى هذا فمجموعها هو
 $55 = 11 \times 5$

الابتكار تعظيم وتآليف

اتضح لنا مما تقدم فيم يتلخص الابتكار ، فرأينا أنه يمكن أن يرد
الى الكشف عن علاقات جديدة ، أو خلق علاقات جديدة . غير أن هذا
الكشف أو الخلق لا يمكن أن يتم الا على أساس عمليتين من الهدم والبناء .
من التعظيم والتآليف . ذلك أن الكشف عن علاقات جديدة ، أو خلق
علاقات جديدة يتطلب قبل كل شيء التحرر من قيود الماضى وتعظيم وجهات
النظر القديمة التى تسيطر على عقول الناس وتقيدها وتجعلهم أسرى
القديم . وليس الابتدال والكسل العقلى والأذعان للمألوف الا مظاهر
للامتنال للقديم . والابتكار يتعارض مع هذه السلبية . لذا يرتطم الابتكار
دائما بعقبات شتى داخلية وخارجية ، أى نفسية واجتماعية . فمن العقبات
الداخلية القصور الذاتى العقلى الذى يحذب الفكر ويجعله يجرى دائما
فى نفس مجراه الاصلى . ومن العقبات الخارجية ميل المجتمع بل تشبته
بالمحافظة على القديم ، والقصور الذاتى للانظمة الاجتماعية . لذا فالاختراعات
تثير دائما ، فى المجتمعات البدائية والمتحضرة ، روح العداء وذلك فى الميدان
العلمى وغيره . فالمبتكرون فى الفلسفة يعتبرون مجانين وفى الميادين
الاجتماعية والخلقية يعتبرون متمردين أو دعاة فوضى ، وفى ميدان الفن
يعتبرون شواذا منحرفين وفى ميدان العلم تنهم نظرياتهم بأنها تصدم الفهم
العام وتميل الى الهدم والتدمير . ومتى تحرر العقل من قيود العلاقات

القديمة ووجهات النظر القديمة استطاع أن يفرغ على عناصر المشكلة ما يراه من معان جديدة ووظائف جديدة ، وأن يؤلف بين هذه العناصر في وحدة جديدة ذات خصائص فريدة ، كما ألف بين رأس الإنسان وجسم الأسد في وحدة أبى الهول . وكثيرا ما تبرز الوحدة الجديدة أو الفكرة الجديدة على حين فجأة ودون توقع من المبتكر ، كأنها ضرب من الوحي أو الإلهام قد هبط عليه .

٨ - الإلهام

سئل كثير من ذوى المواهب الإبداعية عن الطريقة التى يظفرون بها بتلك النفحات والومضات الرائعة فلم يتسن لهم أن يجيبوا بوضوح أو أجابوا بأن الإلهام inspiration هو أهم عامل فى الإبداع . الإلهام الذى يهبط عليهم على حين فجأة بينما تكون أذهانهم منصرفة عن موضوع الإبداع . فهذا يأتيه الإلهام وهو سائر فى الطريق أو هو فى قاعة السينما أو وهو فى الحمام . وذاك يأتيه الإلهام فى أثناء النوم أو وهو يمشى بركوب السيارة أو وهو منهك فى عمل لا صلة له بالمشكلة بموضوعه ، كان الإلهام ، قوة خارقة خارقة مسيرة . فهذا يقول « لست أنا الذى أفكر إنما هي أفكارى التى تفكر لى ! » ، وذاك يقول « لست أنا الذى يصنع الألحان بل هي التى تصنعنى ! » ، وثالث يقول « لست أعمل بل أنصت كان شخصا مجهولا يهمس فى أذنى » . ولقد رأى « ترينى » Tartini الموسيقى الكبير ، رأى فى نومه أن الشيطان يعزف المقطوعة التى بذل فى تأليفها جهودا موصولة دون جدوى ، فاستيقظ وسجل على الفور ما ألفه « الشيطان » فى الحلم ، وكانت هذه هي « سوناتا زمردة الشيطان » . كان الإلهام يهبط على المبدع من خارج كما يقول أفلاطون . ومما لا شك فيه أن الإلهام من خلق المبدع نفسه لكنه فى العادة يكون سريعا خاطفا بحيث لا يستطيع الملهم ملاحظته عن طريق التأمل الباطن . ويرى علماء النفس ، بناء على ما يذكره أغلب المبدعين ، أن العملية التى يتم بها الإبداع تجتاز أربع مراحل :

١ - مرحلة الإعداد أو التحضير Preparation

فيها تحدد المشكلة وتفحص من جميع نواحيها وتجمع المعلومات من الذاكرة ومن المطالعات وتهضم جيدا . ويربط بعضها ببعض بصورة مختلفة ، ثم يقوم المبدع بمحاولات للحل يستبعد بعضها ويستبقى البعض الآخر ، لكن يصعب الحل وتبقى المشكلة قائمة . وقد قال «جوته» Goethe

فى وصف هذه المرحلة : « كل ما نستطيعه هو أن نجعل الحطب ونتركه حتى يحف ، وستدب النار فيه فى الوقت المناسب » ، ويقول اديسون Eddison ان أكثر الهامة كن جهدا وكدا وعرقا ، ولعله كان يقصد الى المشقة التى كان يعانىها أثناء مرحلة الإعداد .

٢- مرحلة الحضانة أو الاختمار Incubation

هى مرحلة تريث وانتظار . لا ينشئ فيها المبدع الى المشكلة انتباها جديا . غير أنها ليست فترة خمود بل فترة كمون ، فيها يتحرر العقل من كثير من الشوائب والمواد التى لا صلة لها بالمشكلة ، وفيها تطفو الفكرة بين آن وآخر على سطح الشعور ، ويشعر المبدع شعورا غامضا بأنه يتقدم نحو غايته ، وفيها تنزع المشكلة التى استحوذت على الذهن الى اقتناص الذكريات والأفكار والصور الذهنية التى يتم بها الإبداع . وقد تطول هذه المرحلة لعدة سنين بل يعتمد بعض المبدعين الى استبعاد أفكارهم عن قصد بعد مرحلة الإعداد والقيام بعمل آخر أو ترويح آخر

ويرى بعض علماء النفس أن المشكلة تكون أبان هذه الفترة تحت تأثير عمليات لاشعورية مختلفة مستمرة كتلك العمليات الهامة الخافية التى تحدث فى البيضة أثناء مرحلة الحضانة ، غير أن هذا أمر من الصعب اثباته أو نفيه ، والأرجح فيما يراه البعض أن النشاط ذهنى الذى أثارته المشكلة يستمر بعد ترك المشكلة وفق ظاهرة «المدامة» (انظر ص ٢٥٩) وعامل «الغلق» (انظر ص ٢٦١) .

ولنا أن نتساءل عن السبب الذى يعوق المبدع عن حل المشكلة بعد أن جمع المعلومات والمقدمات اللازمة ؟ ربما كان السبب أنه يسير فى طريق مسدود أو غير صحيح ، أو لعله افترض افتراضا غير صحيح ، أو لعله ضل فى زحمة التفاصيل وعجز عن تحديد الاطار الكلى للمشكلة ، أو ربما انشغل وارتبك ببعض التفاصيل التى لا صلة لها بالموضوع وهذه العوامل الطفيلية من شأنها أن تعطله وتعوقه عن الحل مادام يمضى فى تفكيره دون تمهل أو استجمام . فهو فى هذه الحالة يحتاج الى وجهة نظر طازجة الى المشكلة يتيحها الاستجمام وترك الموضوع دون الاستمرار بقلق فى مسالك عقيمة .

٣ - مرحلة الالهام أو الاشراق

فيها يشب الحل الى الذهن ويتضح على حين فجأة : لعلنا كان أم رسماً أم كشفاً علمياً أم قصيدة .. كما يشب الاسم المنسى الذي يحاول الفرد تذكره الى ذهنه فجأة بعد أن عجز عن تذكره بالارادة ، أو بمثل ذلك كمثل من ينظر الى شيء بعيد غير واضح في الأفق ، فتارة يبدو له هذا الشيء بصورة ، وطوراً بصورة أخرى ، وإذا به قد اتضح وتحددت معالمه على حين فجأة ، أو كمثل من ينظر في صورة من تلك الصور المفلوذة يحاول أن يكشف فيها عن رسم غزال مخبئ ، أو صياد متربص ، أو طائر على شجرة . فكان الالهام ضرب من « الاستبصار » insight (انظر ص ٢١٤) أو « الحدس » (١) intuition بفضلته تبرز الفكرة الجديدة أو الحل الجديد بفتة ، وعن طريقة تتكامل الأجزاء والعناصر في وحدة جديدة فريدة .. وقد يكون الالهام مصحوباً في بعض الآونة بانفعال شديد .

٤ - مرحلة اعادة النظر أو التحقيق Verification

قد يكون الالهام الخطوة الأخيرة في التفكير الابداعي أحياناً . غير أنه في أغلب الأحيان يتعين على المبدع أن يختبر الفكرة المبتدعة ويعيد النظر فيها ليرى هل هي فكرة صحيحة أو مفيدة أو تتطلب شيئاً من الصقل والتدبيب .. الواقع أن كثيراً من المبدعين يجدون أن ابداعهم لا يولد مكتملاً بل يكون في حاجة الى تعديل كبير وتحوير وتصويب وتكييف غير قليل .. وفي هذا ما يدل على أن الالهام ليس آخر المطاف بل لابد أن تنلوه مرحلة مجهود آخر .. ولاشك في أن هناك فارقاً كبيراً بين الظفر بفكرة لصورة فنية ، أو لقصة أو لقصيدة أو لنظرية أو لاختراع وبين رسم هذه الصورة ، أو كتابة هذه القصة ، أو اخراج هذا الاختراع ، أو صوغ هذه النظرية والتحقق من صحتها - وظاهر أن هذه المرحلة في التفكير الابداعي شبيهة بالخطوة الأخيرة في الاستدلال (انظر ص ٢٩١) .

(١) الحدس : نوع من الادراك المباشر أو الحكم المباشر السريع أو الاستنتاج المباشر الفجائي الذي يصل اليه المرء عن طريق علامات طفيفة أو مقدمات لا يدركها ادراكاً شعورياً واضحاً ، هو حكم أو استنتاج لا يسبقه وبمهده له تأمل عقلي شعوري واضح . وكثيراً ما يؤدي الحدس الى أحكام دقيقة صادقة على الناس والاحداث ، قد تفوق في صدقها ما يصل اليه من أحكام عن طريق التفكير والتأمل الشعوري الصريح . ويقوم الحدس بدور كبير في حياتنا اليومية واحكامنا على الناس والاشياء دون أن نلفظ الى وجوده . غير أن بعض علماء النفس يرون أنه طريقة غير علمية للمعرفة والحكم والاستنتاج لأنه يقوم على انطباعات ذاتية مبهمه غير محددة ، في حين يرى آخرون أنه ذو قيمة بالغة فلا يجب الاعراض عنه ، بل من الحكمة أن يوضع موضع اعتبار .

الإبداع موهبة ومجهود

يخطئ الكثيرون إذ يزعمون أن الموهبة تكفي وحدها للإبداع ، ومنهم من يركز إلى التكاثر اعتمادا على مالدتهم من مواهب . وهانحن قد رأينا أن الإبداع لابد أن تسبقه دائما وأن تتبعه غالبا فترات من الجهد العنيف الموصول . وفي هذا يقول اديسون : تدين العبقرية بجزء واحد إلى الإلهام وبسبعة وتسعين جزءا إلى الكد والمجهود . وقد صرح نيوتن بأنه غير صحيح أنه اكتشف الجاذبية بمجرد رؤيته تفاحة تسقط . كما يظن الكثيرون . بل لأنه كان يفكر فيها دائما ، وإن نتائج بحوثه ترجع إلى العمل والكد الدائب الصبور . ولقد بدأ اينشتين وهو طالب في الثامنة عشرة من عمره يهتم ببعض المسائل الأساسية التي تلح حول معنى سرعة الضوء ، وظل يعالج هذه المسائل سبع سنوات طوالا ، ولما وجد أنها يمكن أن تحل بإعادة النظر في المفهوم الدارج للزمن لم ينفق أكثر من خمسة أسابيع في كتابة بحثه المشهور عن النسبية . فإذا دهشنا لسرعة كتابة هذا البحث فيجب ألا ننسى سنوات التحضير والاعداد . . وليس هذا الجهد المبذول وقفا على المبتكرات العلمية وحدها ، فها هو ذا « فالري » Valery الشاعر الفرنسي الكبير يصرح بأن كل خلق « مأساة » يكبد فيها المؤلف ويترث ويتردد ويعاود بعد الفشل ويصحح نفسه دون انقطاع .

أسئلة وتمارين

- ١ - غالبا ماتكون اللغة عوناً على التفكير ، لكنها تقف أحيانا عقبة في سبيل التفكير الواضح - اشرح مع التمثيل .
- ٢ - بين كيف تؤدي وحدة اللغة بين القوم إلى وحدة الفكر .
- ٣ - وضع بالمثال كيف تعطل لغتنا العامية التفكير الصحيح الواضح .
- ٤ - ما الفوارق الأساسية بين استدلال الطفل واستدلال الراشد .
- ٥ - ما أوجه الشبه بين استدلال العوام من الناس واستدلال الأطفال .
- ٦ - وفرة المعلومات شرط ضروري لكنها شرط غير كاف للاستدلال - اشرح .
- ٧ - بين كيف يساعد التفكير على التذكر وعلى تحصيل الدروس .

٨ - مهما اختلفت المشكلات التى تعرض للفرد من حيث نوعها ودرجة تعقيدها فان طرق حلها واحدة - وضع بالأمثلة •

٩ - ما العوامل المختلفة التى تعوق الفرد عن حل مشكلاته الشخصية وأزماته النفسية ؟

١٠ - بين كيف يمكن استخدام المنهج العلمى فى تشخيص وعلاج مشكلة سلوكية لدى طفل من الأطفال •

١١ - الاستدلال المستقل لا يتنافى مع الاستدلال الجماعى - ناقش هذه العبارة •

١٢ - لماذا كانت « المناظرات » وسيلة عقيمة فى التدريب على الاستدلال السليم ؟

١٣ - أذكر أمثلة للتفكير الخرافى الشائع بين عامة الناس •

١٤ - حاول أن تحل المسألة الآتية وبين الأسباب التى تعوقك عن حلها فى سهولة : كيف تصنع أربعة مثلثات متساوية الأضلاع من ستة عيدان من ثقاب متساوية الطول ؟ •

١٥ - ما أوجه الشبه وأوجه الخلاف بين التفكير الاستدلالى والتفكير الابداعى ؟ •

١٦ - من قال ان الحاجة أم الاختراع فقد قال نصف الحق لا الحق كله - ناقش •

١٧ - احباط دافع من الدوافع الأساسية للإنسان يكون بمثابة مشكلة تواجهه ويتعين عليه حلها - اشرح بالمثال •

١٨ - اشرح قول شوبنهاور : « ان الحق لم يعرفه الناس بعد ، لا لأنهم لم يبحثوا عنه ، بل لأن الباحثين كانوا يستهدفون دائما العنصور على أفكار عزيزة عليهم مقربة من نفوسهم » •

مراجع الباب الثالث

فى الادراك والتعلم والتذكر والتفكير

- ANDERSON (Ed.) : Creativity and its Cultivation, 1959.
- BARTLETT : Thinking : An Experimental and Social Study, 1958 .
- BARTLEY : Principles of Perception, 1958.
- BERNARD : Psychology of Learning and Teaching, 1952.
- BLAIR, JONES and SIMPSON : Educational Psychology, 1955.
- CRONBACH : Educational Psychology, 1964.
- DEESE : Psychology of Learning, 1958.
- DEWEY : How we Think, 1910.
- GATES and OTHERS : Educational Psychology 1948 (2 vol.).
- GUILLAUME : La Formation des Habitudes, 1936.
- GUILLAUME : Psychologie de la Forme, 1937.
- GUILLAUME : Psychologie Animale, 1940.
- HILGARD : Theories of Learning, 1958.
- JOHNSON : Psychology of Thought and Judgement, 1955.
- KOEHLER : Gestalt Psychology, 1930.
- LINDGREN : Educational Psychology in the Classroom, 1956.
- MARX : Psychological Theory : Contemporary Readings, 1951
- NOLL and NOLL (Ed.) : Readings in Educational Psychology, 1962.
- PIAGET : Langage et Pensée chez l'Enfant, 1930.
- PIAGET : Child's Conception of the World, 1929.
- SMITH : Psychology in Teaching.
- VALENTINE : Psychology and its Bearing on Education.
- WHORF : Language, Thought and Reality, 1956.
- WOODWORTH and SCHLOSBERG : Experimental Psychology, 1954.

البابُ الرَّابِعُ

تمهيد في الفروق الفردية

الذكاء والاستعدادات

الفصل الأول : طبيعة الذكاء

» الثاني : خصائص الذكاء

» الثالث : الاستعدادات

الفروق الفردية

١ - أنواع الفروق

درسنا فى الأبواب السابقة العوامل النفسية والعمليات العقلية التى يشترك فيها الناس جميعا دون أن نهتم بما بين بعضهم وبعض من وجوه الاختلاف . والناس بالرغم من أنهم يخضعون جميعا لنفس القوانين السيكولوجية فى ادراكهم وتعلمهم وتذكرهم وتقديرهم وفيما يدفعهم الى السلوك إلا أنه يبعد أن يكونوا متساوين فى تكوينهم انفسى . فكل شخص فذ فريد فى نوعه ، له نمطة الخاص من الصفات الجسمية والقدرات العقلية والسمات الخلقية والاجتماعية . وكما يختلف الناس بعضهم عن بعض فى الشكل والحجم والمظهر كذلك يختلفون فى الذكاء والمزاج والخلق والاستعدادات الخاصة وقوة الدوافع والقدرة على التعلم والقابلية للتعب واحتمال الشدائد الحرمان وأظهر هذه الفروق تبدو فى الصفات والمميزات الجسمية كالطول والوزن واللون وهيئة الوجه فهى تثب الى عين الملاحظ على التو وبصورة مباشرة . أما الفوارق فى السلوك فأقل ظهورا ووضوحا . فقد نلاحظ أن طريقة شخص فى الكلام أو فى المشى أو فى التحية باليد تختلف عن طرق غيره ممن نعرفهم من الناس ، لكنه لا يتسنى لنا أن نعرف الى أى حد يختلف سلوكه عن سلوك الآخرين بما يميزه عنهم تميزا واضحا إلا بعد أن نعاشره ونصل به عن قرب مدة كافية من الزمن . وحتى فى هذه الحال فأغلب الأمر أن تفوتنا ملاحظة كثير من ملامح سلوكه المميزة له . فنحن لا نلاحظ فى الناس إلا ما يطفو على السطح من صفاتهم ومميزاتهم الظاهرة . أما الصفات والمميزات الباطنة أو التى يخفيها الناس عنا - عن قصد أو غير قصد - فلا نستطيع الكشف عنها إلا اذا درسنا الفرد كما يدرسه علماء النفس عن طريق مقاييس واختبارات معينة تستهدف امادة اللثام عما بين الأفراد من فروق سيكولوجية كالفروق بينهم فى الذكاء أو الاستعدادات الخاصة أو قوة الدوافع أو درجة احتمال التعب الواقع أن كثيرا من هذه الصفات تغيب عن الفرد نفسه مما يحمله على أن يسأل الغير فيها - حين يرغب فى امتحان مهنة معينة - عما اذا كان يصلح أو لا يصلح لهذه المهنة .

٢ - الفروق في الفرد نفسه

كما يختلف الأفراد بعضهم عن بعض من حيث قدراتهم وسماتهم الشخصية ، كذلك تختلف قدرات الفرد الواحد وسماته من حيث القوة والضعف . فقد يكون الفرد رفيع الذكاء لكنه ضعيف الإرادة أو سئ الخلق أو مصابا بمرض نفسي . وقد يكون متفوقا في القدرة الموسيقية ودون المتوسط في القدرة اللغوية ، أو يكون ماهرا في ادارة الآلات غير ماهر في ادارة الناس ، ماهرا في الرسم وغير ماهر في الخطابة أو يكون شديد الميل الى دراسة العلوم الاجتماعية بادی النفور من دراسة العلوم الرياضية وقد يكون لديه استعداد كبير للأعمال الكتابية واستعداد ضعيف للأعمال الميكانيكية . وأن يكون ذا قدرة كبيرة على احتمال الألم الجسمي لكنه ضعيف الاحتمال للألم النفسي وقد يكون ولوعا بالقراءة هلوعا من الاختلاط بالناس . ولعلك سمعت بأولئك الأشخاص الذين يستطيع أحدهم أن يجرى في ذهنه ، ودون استعانة بالقلم والورق ، عمليات ضرب لسته أرقام في سبعة أرقام ، أو استخراج الجذر التربيعي أو التكعبي لأعداد كبيرة . هؤلاء الأشخاص قد يكون مستواهم دون المتوسط في الذكاء العام ، ودون المتوسط بكثير في القدرة اللغوية .

وبناء على هذا فمن يصلح لدراسة أو لعمل معين قد لا يصلح لدراسة أو لعمل آخر . ومن يفشل في دراسة أو عمل معين لا يتحتم أن يفشل في أعمال أخرى ، ومن يكون بارزا نابها في عمل لا يتحتم أن يحتفظ بمركزه هذا ان نقل أو رقى الى عمل آخر - وهذه حقيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في عمليات التوجيه التعليمي والمهني والاختيار المهني والتدريب المهني وفي توزيع الطلاب على الشعب الدراسية المختلفة أو على الكليات الجامعية المختلفة وكذلك في عمليات التعيين والنقل والترقية للعمال والموظفين .

٣ - وجوب مراعاة الفروق الفردية

ان اغفال ما بين الأفراد - رجالهم ونسائهم ، كبارهم وصغارهم - من فوارق جسمية وعقلية ومزاجية واجتماعية . . له أسوأ الأثر بالفرد نفسه وبالمجتمع الذي يعيش فيه . فلو أغفلنا هذه الفوارق ما استطعنا أن نحفرهم على العمل ، أو ننسوسهم ونعاملهم بما يستحقون ، أو أن نرعى العدل في انابتهم أو عقابهم ، بل ما استطعنا أن نحل مشاكلهم ، أو نوجههم الى المهن والأعمال ونوع التعليم الذي يناسبهم ، أو نختار من بينهم أكفأهم

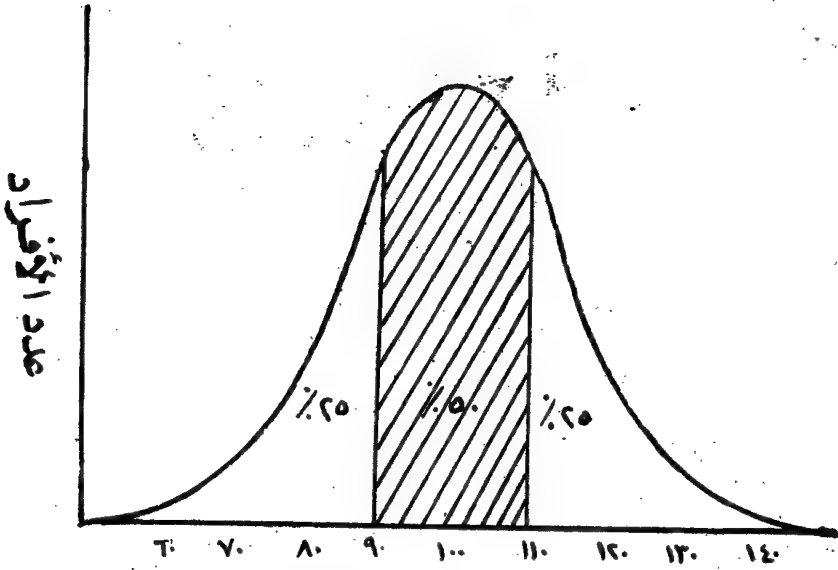
لعمل معين ، أى ما استطعنا أن نضع الشخص المناسب فى المكان المناسب . . وينسحب هذا على الطلاب فى المدرسة أو الجامعة . وعلى العمال فى المصنع أو المتجر ، وعلى الجنود فى الجيش . والنتيجة المحتومة لذلك هبوط مستوى الانتاج ، واتساع نطاق الاخفاق فى الدراسة ، واضطراب الصحة النفسية للفرد الذى نكلفه القيام بعمل أو بدراسة لا يقوى عليها أو لا يميل اليها ، وفساد العلاقات الانسانية ، هذا فضلا عما يصيب الاقتصاد القومى والتنظيم الاجتماعى من تبذير وخسارة وضياع .

الواقع أن الشخص العادى لا يستطيع أن يدرك ما بين الناس من فوارق ضخمة فى الذكاء والقدرات والشخصية . فآباء الأطفال الموهوبين لا يعرفون فى الغالب مستوى أطفالهم الرفيع من الذكاء ، وآباء الأطفال المتخلفين لا يدركون فى الغالب مدى ما يعانى أطفالهم من قصور عقلى حتى يبدأ الطفل فى التعثر الدراسى الموصول . ولقد قيل إن الفرق بين ذكاء الشخص المتوسط فى يومنا هذا وبين ذكاء أرسطو كالتارق بين ذكاء القرد المتوسط والانسان المتوسط . الواقع أن الفوارق بين الناس فى الذكاء على درجة من الاتساع بحيث إن القرد المتوسط أكثر ذكاء من الشخص المعتوه ضعيف العقل . . كذلك الحال فيما بين الناس من فوارق فى الشخصية والخلق والمزاج . . من مدير الأعمال الذى ينظم ويوجه ويقترح وينقد الى العامل الرعديب الذى يخشى تحمل أقل قدر من المسؤولية . . ومن الشخص الطيب الذى يحاسب نفسه على الكلمة تصدر منه والحركة يأتى بها الى المجرم العاتى الذى لا تغشاه مسحة من الشعور بالذنب لما يرتكبه من أعمال غير انسانية تكرأ .

وفى مجتمعنا اليوم من الممكن أن نساوى بين الناس فى الحقوق والفرص لكنه من غير الممكن أن نساوى بينهم فى القدرات العقلية والسمات المزاجية بما يجعلهم قادرين على التنافس العادل المشروع بين بعضهم وبعض ، كما نستطيع أن نتيح لكل منهم فرصة التعلم والعمل لكننا لا نستطيع أن نساوى بينهم فى نوع التعليم أو العمل أو الأجر .

٤ - توزيع القدرات والسمات

يدلنا الاحصاء على أننا اذا قسنا أية صفة لدى مجموعة كبيرة جدا من الأفراد وجدنا أن توزيع هذه الصفة يتبع نموزجا خاصا مهما كان نوع الصفة المقاسة : جسمية كانت كالطول أو الوزن أو حدة البصر . أو قوة القبضة باليد ، أم عقلية كالذكاء أو القدرة اللغوية أو القدرة على تذكر الأرقام ، أم خلقية كالصدق أو الأمانة ، أو مزاجية كالاتزان الانفعالى أو



نسب الذكاء

شكل ٢١

القدرة على احتمال الشدائد ، أم اجتماعية كالتعاون أو الانطواء على النفس . . . هذا النموذج يمثل رسم بياني معين يتضح منه أن أغلب الأفراد يملكون هذه الصفة بدرجة متوسطة معتدلة ، ثم يقل عددهم تدريجياً كلما اتجهنا إلى طرفي الرسم . والمنحنى الآتي (انظر شكل ٢١) يمثل توزيع نسبة الذكاء في مجموعة كبيرة جداً من الأفراد . ومما يلاحظ في هذا التوزيع أن نصف المجموعة متوسط الذكاء ، أي تتراوح نسب ذكائهم بين ٩٠ و ١١٠ ، وأن عدداً ضئيلاً من المجموعة ينحط ذكاؤه عن ٦٠ ، ثم يزداد هذا العدد بصورة تدريجية حتى يبلغ نهايته العظمى عند نسبة ١٠٠ ، ثم يتناقص بعد ذلك بصورة تدريجية أيضاً وعلى نفس النحو الذي ازداد به حتى يصل إلى نهايته الصغرى عند نسبة ١٤٠ . وبعبارة أخرى فالشطر الأكبر من المجموعة متوسط الذكاء في حين أن العباقرة وضعاف العقول أقل المجموعة عدداً . وقل مثل ذلك في سائر الصفات الإنسانية . ويسمى هذا المنحنى « منحنى التوزيع الطبيعي » أو « المنحنى الاعتدالي » . وبما أنه يتكون من شقين متماثلين ، وأن شكله شبيه بشكل الجرس ، لذا يسمى أحياناً « منحنى الجرس » .

مما يجدر ملاحظته أن التوزيع توزيع متصل يمثل جميع نسب الذكاء من أصغرها الى أكبرها دون أن تتخلله ثغرات ، أى أنه يمثل الذكاء فى مختلف درجاته ومستوياته . وهذا على خلاف ما يبدو للإنسان العادى الذى يميل بطبعه الى ألا يرى من الأمور الا أطرافها : فاما ذكاء أو غباء ، واما طول أو قصر ، واما بياض أو سواد ، واما صحة أو مرض ، واما نوم أو يقظة ... ولا شيء بين الطرفين .

٥ - أسباب الفروق الفردية

الفطرى والمكتسب

اكتدم الجدل منذ القدم بين العلماء عن أسباب الفروق الفردية بين الناس فى القدرات والسمات المختلفة ، أهى ترجع الى الوراثة أو الى عوامل البيئة ؟ والقول الفصل فى هذه القضية اليوم هو أن البيئة ليست قوة مستقلة عن الوراثة أو قوة تضاف اليها بل قوة تتفاعل معها فتؤثر كل منهما فى الأخرى وتتأثر بها . ومن تفاعلها يتم نمو الفرد وسلوكه وما يتسم به من صفات جسمية وعقلية ومزاجية واجتماعية شتى . فالاستعدادات الفطرية الوراثة لا يمكن أن تظهر وأن يتضح أثرها من دون عوامل البيئة ، كالاستعداد للكلام أو لمرض جسمى أو نفسى . فالطفل الذى ينشأ بين الحيوانات يشب كالحيوان عاجزا عن الكلام بالرغم من أنه يملك استعدادا وراثيا للكلام يميزه عن الحيوان ولا بد له من بيئة انسانية لتحيل هذا الاستعداد الفطرى الى قدرة فعلية للتعبير باللغة العربية أو الأسبانية . هذه البيئة نفسها غبنا تحاول أن تحمل الحيوان على الكلام . غير أن البيئة الانسانية العادية ان كانت تكفى لكسب القدرة على الكلام فهى غير كافية لتحويل كثير من الاستعدادات الانسانية الكامنة الى قدرات فعلية كالقدرة على العزف على القيثارة أو القدرة على حل معادلات من الدرجة الثانية . هنا يجب أن يتعلم الفرد تعلمًا خاصًا وأن يتدرب تدريبًا قد يكون طويلًا .

ومن ناحية أخرى فالمهارات والاتجاهات المهنية والاجتماعية والخلقية التى نكتسبها ونتعلمها كالقدرة على قيادة سيارة ، أو حب التعاون ، أو الشعور بالنقص لا يمكن أن تقوم الا على أساس من الاستعدادات الوراثة .

ونضع ماتقدم فى صورة أخرى فنقول ان فرخ الطائر الذى يكاد يموت من الجوع لن يستطيع الطيران مهما حاول ، فى حين أننا لو قدمنا لكلب كل ما بالدينا من طعام فلن يستطيع أن يطير .

موجز القول أننا أبناء الوراثة والبيئة في آن واحد . ومن المحال أن نفصل أثر الوراثة عن أثر البيئة الا اذا استطعنا فصل مياه رافدين يصبان في نهر واحد . من أجل هذا لم نعد نتساءل . هل هذه القدرة أو السمة وراثية أو مكتسبة ؟ بل أصبحنا نتساءل الى حد هي وراثية أو مكتسبة ؟ وذلك لعرف الأهمية النسبية لكل من الوراثة والبيئة في تكوينها .

غير أننا نميل في العادة الى أن نصف القدرة أو السمة بأنها فطرية مورثة اذا توافر لها شرطان :

أولهما : اذا لم يتطلب ظهورها واتضح أثرها تعليميا أو تدريبيا خاصا ، كالقدرة على الابصار ، والقدرة على المشي . والذكاء . فالطفل ليست به حاجة الى من يعلمه الابصار أو المشي ، والتلميذ ليس في حاجة الى دروس خصوصية كي يتضح ذكاؤه . أما مانسميه في العادة بالقدرات أو السمات المكتسبة فهي التي تحتاج الى تدريب خاص أو وقت طويل لتظهر ويتضح أثرها كالقدرة على السباحة أو الرقص ، أو القدرة على حل قضايا في المنطق الرياضي ، أو اكتساب سمة المثابرة أو عاطفة الولاء للجماعة ..

ثانيهما : اذا كانت القدرة أو السمة ثابتة نسبيا ، أي لا تستطيع عوامل البيئة العادية أن تغيرها الا في حدود ضيقة ، أو حين تحدث في البيئة تغيرات عنيفة فالبيئة العادية لا تستطيع أن تغير لون الجسم من الأسود الى الأصفر ، أو تحيل شخصا ذا مزاج دموي الى آخر ذي مزاج صفراوي ، أو تزيد من ذكاء شخص أو تنقص منه الا في حدود طفيفة جدا . أما مانسميه في العادة بالقدرات والسمات المكتسبة فهي القدرات والسمات المرنة التي تستطيع العوامل البيئية تغييرها تغييرا كبيرا كالمهارات المهنية التي نتعلمها ، وكميولنا الى الأشخاص أو الكتب أو الموسيقى ، وكالصفات الخلقية والاجتماعية التي نتسم بها . ففي وسع البيئة أن تمنح في الفرد ميولا لم تكن لديه ، وفي وسعها أن تزيل مالهديه من خصال كالغش والكذب أو الشعور بالنقص ، وفي وسعها أن تخلق في نفسه عواطف واتجاهات نفسية جديدة كعاطفة الولاء للوطن واتجاه التسامح أو الشعور بالواجب ، وفي استطاعة البيئة أيضا أن تكسب الفرد مهارات حركية شتى لم يكن يقدر عليها من قبل ، كالقدرة على سياقة السيارة ، وقدرة الانسان على تحريك أذنيه .

وقد اتضح من دراسات كثيرة أن تأثير الوراثة أكبر بكثير من تأثير

البيئة فيما يتصل بالصفات والقدرات الجسمية والحركية والحسية ،
تليها في ذلك الصفات المزاجية كالاتزان الانفعالي والحيوية العامة للفرد ،
ثم تلي ذلك القدرات العقلية والفنية كالذكاء والمواهب الخاصة ، أما السمات
الخلقية والاجتماعية فأكثر تأثرا بعوامل البيئة الى حد بعيد .

أنصار الوراثة وأنصار البيئة

بالرغم من أن الرهط الأغلب من العلماء المحدثين يجمعون على أن كل
سلوك يصدر عن الانسان - سواء كان رمي كرة أو تهجي كلمة أو بناء
جسر أو نظم قصيدة - إنما هو نتيجة لتفاعل عوامل وراثية وعوامل
بيئية ، فلا يزال هناك فريقان متطرفان يؤكد أحدهما أثر البيئة في ذكاء
الانسان وقدراته وشخصيته توكيدا يتلاشى الى جانبه أثر الوراثة . فكل
طفل صحيح الجسم يستطيع في زعمهم أن يظفر عن طريق التدريب
والتعليم المناسب بذكاء عبقرى وشخصية مكينة فيكون عالما نابها أو فنانا
ممتازا أو سياسيا طويل الباع . . . ولعلنا لانزال على ذكر من كلمة
« وطن » الشهيرة بهذا الصدد (انظر ص ٥٠) . وقد يحظى هؤلاء
الغلاة باستحسان القوم ، لكننا يجب أن نذكر أنه ليس أقرب الى التشاؤم
من مثل هذا التفاؤل المفرط .

وفي الطرف الآخر يرى أنصار الوراثة وغلاتهم أن أى تدريب أو
تأثير بيئي لا يمكن أن يرفع نسبة ذكاء الطفل أو أن يغير من شخصيته
الأساسية . . . وأن مايقوله أنصار البيئة المتطرفون لا يعدو أن يكون نوعا
من التفكير الارتعابي .

الواقع أن لهذا الخلاف آثارا اجتماعية خطيرة . إذ لو كان الحق في
جانب الأولين كان أمل الانسانية مرهونا بتحسين طرق التربية والاجراءات
الصحية ونوع التغذية والظروف المواتية للعمل والترويح . وأن كان الحق
في جانب أنصار الوراثة فالأمل الوحيد هو تحسين النسل بمنع غير
الصالحين من الانجاب - لكن الحق غالبا ما يكون وسطا بين طرفين .

٦ - قياس الفروق الفردية

ترأى لنا مما تقدم أنه من الخطأ أن نتساءل : أيتهما أهم في تعيين
ذكاء فرد معين أو شخصيته ، الوراثة أم البيئة ؟ ، لاننا نكون كمثل من
يتساءل : أيهما أهم لحياة الفرد ، المعدة أو الطعام ؟ ، أو أيهما أهم في
سير السيارة ، الماكينة أم البنزين ؟ . والصواب ألا يطرح هذا السؤال

الا اذا كنا نقارن بين فرد وآخر ونسأل عن سبب اختلافهما في الذكاء أو الشخصية أى اذا كنا نتساءل عن فروق بين الأفراد أو الجماعات فنتساءل لماذا كان زيد أذكى أو أقوى من عمرو ؟ • هنا يعنى السؤال : هل يختلف الناس في الذكاء أو في الشخصية لاختلاف وراثتهم أو لاختلاف بيئتهم ، فنكون كمن يسأل هل تفوق سيارة أخرى لجودة ماكينتها أو لجودة البئزين أولهما معا • فيكون الجواب أن الفوارق بين الناس قد ترجع الى العوامل الوراثية وحدها أو الى عوامل البيئة وحدها أو الى كليهما بنسب متفاوتة •

وتستخدم الاختبارات السيكولوجية Tests بمختلف أنواعها لقياس الفروق بين الأفراد أو الجماعات ، أو الفروق بين الفرد ونفسه في فترات مختلفة • ويمكن تصنيف هذه الاختبارات من حيث موضوعها على النحو التالي :

١ - اختبارات ذكاء •

٢ - اختبارات قدرات واستعدادات ، كالقدرة اللغوية والإستعداد الموسيقي •

٣ - اختبارات الشخصية وتدخل في نطاقها استفتاءات الميول والاتجاهات النفسية والقيم واختبارات قوة الدوافع والاتجاهات النفسية والقيم واختبارات قوة الدوافع والسمات الخلقية والمزاجية ومستوى الطموح •••

٤ - اختبارات التحصيل الدراسي للطلاب والكفاية المهنية للعمال والموظفين •

الفصل الأول

طبيعة الذكاء

ماذا نعنى حين نقول ان الشمبانزى أقل ذكاء من الانسان وأكثر ذكاء من الفأر ؟ وأصحيح مايقال من أن الحيوان تحركه الغريزة وأن الانسان يحركه الذكاء ؟ ولماذا نقول ان الراشدين أعلى ذكاء من الأطفال ؟ ولماذا نعتبر اينشتين أذكى من أغلب الناس ؟ وهل مانهميه بالذكاء قدرة عامة قائمة بذاتها أم أنه يتألف من قدرات خاصة مستقلة أو متكاملة ؟ والى أى حد يتأثر الذكاء بكل من الوراثة والبيئة ؟ وهل يتحتم أن يكون الذكى حسن الخلق ؟ وما الفوائد العملية لاختبارات الذكاء التى ذاع تطبيقها فى المدارس والمصانع والقوات المسلحة والعيادات النفسية ؟ - هذه بعض الأسئلة الأساسية التى سنحاول الاجابة عليها فى هذا الباب .

١ - الغريزة والذكاء

امثلة للسلوك الغريزى

لو تأملنا عالم الحيوانات ، خاصة الدنيا منها ، رأيناها تقوم بأفعال غريبة معقدة تؤدي الى نتائج تكون فى العادة ذات فائدة للحيوان أو نوعه ، وهى أفعال لم يتعلمها الحيوان من قبل ، ولا يمكن أن يكون قد تصورها أو رغب فيها سبقا . فشمعة نوع من الفراشات تذهب أنشاه متى اقترب موعد وضعها البيض فتختار زهرة معينة مهيأة للاخصاب فتضع بيضها فى مبيض الزهرة ، ثم تأخذ فى جمع اللقاح من زهور ناضجة فتضعه فى مبيض الزهرة التى اختارتها . ولا تعيش الفراشة لترى صفارها ، فكل جيل منها يموت قبل ظهور الجيل الذى يليه . وهناك نوع من الزنابير متى أشرفت أنشاه على وضع البيض حفرت فى الأرض حفرة ثم أخذت تبحث عن نوع معين من الديدان أو العناكب ، تلسع الواحد منها لسعة تخدره ولا تميته ، ثم تجره الى حفرتها ، ثم تأتى بشان وثالث . . تفعل بها نفس الشيء ، وتمون بها الحفرة ، ثم تضع بيضها

على هذا الزاد ، ثم تولى الأدبار فلا يتاح لها أن ترى صفارها حين ترى صفارها النور . . فاذا خرجت صفارها من البيض وجدت لحما طازجا غير متعفن فأخذت تأكله !! والطيور تبني أعشاشها لكل نوع عش خاص به يتميز عن أعشاش غيره من الطيور من حيث المواد والمكان والعماد ، حتى ان عالم الحيوان يستطيع أن يتعرف نوع الطائر من بناء عشه ولو كان غير موجود فيه . والدجاجة التي لا تجد حاجتها من الجير أثناء فترة البيض تأخذ في التهام قشور البيض الذي تضعه ، وقد تنقر أظفار من يقترب منها أو أزرار ملابسه . وحيوان السنجاب يجمع في الصيف طعام الشتاء من البندق والجوز ، يدفنه في الأرض على عمق ، ٢ أو ٣ سم ثم يتعرقه عند الحاجة اليه بحاسة الشم ويستخرجه . ثم انظر الى سلوك الفأرة البيضاء بعد أن تلد مباشرة : انها تلحق صفارها ، وتقطع حبلها السرى ، وتأكل مشيمتها ، ثم تبني عشا من مختلف الأشياء التي في متناولها ثم تضع صفارها فيه واحدا واحدا ثم تترقد عليها . وهو سلوك معقد تتابع حلقاته بالطريقة نفسها لدى كل فأرة ، سواء منها ما تلد لأول مرة أو للمرة العاشرة ، سواء شاهدته لدى غيرها أم لم تشاهده .

هذه الأفعال المعقدة المكتملة - التي يظنها البعض دليلا على ذكاء رفيع - أفعال فطرية أو غريزية ، أى لا يكتسبها الحيوان عن طريق الخبرة أو عن طريق التعلم أو المحاكاة . كما أنها أفعال عامة يشترك فيها جميع أفراد النوع الواحد على نحو موحد متشابه الصورة الى حد بعيد . مع وجود فوارق فردية لا تغير من الاتجاه العام للسلوك . وتسمى هذه الأفعال بالفرائز instincts .

الارتقاء يعنى الرونة

من الملاحظ أن الحيوان كلما ارتقى في سلم التطور قل جمود سلوكه الغريزي وزادت قدرته على تعديل هذا السلوك وفق مطالب البيئة الخارجية وعلى تعلم أنواع مختلفة من السلوك المكتسب . فالسلوك لدى الحشرات متصلب لا مجال فيه للتعديل والتحول والتعلم الا بقدر طفيف . كذلك الحال عند البرمائيات والزواحف والأسماك ، فسلوكها جامد متحجر رتيب ، ذلك أنها تولد مزودة بمسالك وروابط عصبية مفروزة من قبل في تكوينها العضوى تفرض عليها هذه الأنماط السلوكية الغريزية . وهى أنماط تكفى لاشباع حاجاتها وتمكنها من التكيف لبيئتها المحدودة الضيقة الثابتة نسبيا . أما عند الطيور والثدييات الدنيا كالفيران فيقل هذا الجمود فى السلوك شيئا ما ، مع بقاء ضروب السلوك

الموروثة لديها • فالطيور ليست في حاجة الى من يعلمها الطيران أو بناء أعشاشها ، ولدى الفيران أنماط موروثة من السلوك الجنسي وسلوك الأمومة • غير أن جمود السلوك وتحجره عند الفيران أقل منه عند الطيور • ويرجع هذا في أكبر الظن الى أن الجهاز العصبي للفأر أكثر تعقيداً من جهاز الطائر • ومما يذكر أن الفأر يولد في حالة من العجز وقلة الحيلة أكثر من حالة فرخ الطائر ، كما أنه يحتاج الى رعاية أطول من الفرخ : فالفرخ يستطيع عول نفسه بعد بضعة أيام ، أما الفأر فلا يستطيع ذلك الا بعد أسبوع أو أسبوعين •

أما الانسان فلا نجد لديه عند ولادته الا النزر اليسير من هذه الأنماط السلوكية الغريزية • والمرجح أنها لا تتجاوز عمليات الرضاعة والزحف والحبو وانتصاب القامة والخطو والمشي والقبض على الأشياء باليد واصدار أصوات كلامية بسيطة ، لذا كان عجزه عند الميلاد أكبر من أى حيوان آخر ، من ثم كان لزاماً أن تطول مدة حضنته ورعايته حتى يتعلم ويكتسب عادات تمكنه من ارضاء حاجاته ودوافعه التي لا حصر لها •

السلوك الغريزي والسلوك الذكي

إذا عرفنا الذكاء بأنه مرونة التكيف - وهو تعريف يجمع عليه العلماء المحدثون - اتضح لنا مما تقدم أن الغريزة والذكاء يتصاحبان ويتضافران ويبدو أثر كل منهما في سلوك الكائنات الحية بنسب متفاوتة ، فكلما ارتقى الحيوان في سلم التطور ضعف أثر الغريزة واتضح دور الذكاء •

غير أننا إذا أردنا قياس ذكاء الحيوان وجب أن نحدد المقصود بالسلوك الذكي تحديداً إجرائياً عملياً يتيح لنا أن نصوغ اختبارات لقياسه • وخير طريقة لهذا التحديد أن نميز بينه وبين الغريزي من ناحية ، وبينه وبين السلوك التخبطي العشوائي من ناحية أخرى •

فأما السلوك الغريزي فهو ١ - سلوك جامد متحجر الى حد كبير أى لا يتغير حين يتغير الموقف الخارجى ، حتى ان فشل وتأكد فشله كما لو كان سلوكاً أعمى لا يرى التغيرات الخارجية ، كأنه أبرة توقفت على اسطوانة غناء مخدوشة ، وبعبارة أخرى فهو سلوك تعوزه مرونة التكيف • ٢ - هذا الى أنه سلوك نوعى أى لا يصلح الا لمواقف خاصة • فالحلقة التي تثير الدهشة بسلوكها فى خليتها لا تستطيع أن تخرج من زجاجة فارغة دخلتها خطأ • ومن الحشرات ما يترك فريسته ان قطعنا قرون الاستشعار

التي يجر الفريسة منها مع أنه يستطيع - لو لم يكن سلوكه غريزيا - أن يجرها من ساقيتها . وفي هذا ما يدل على أن السلوك الغريزي متخصص ضيق المجال .

أما السلوك العشوائي فهو السلوك الذي يؤدي إلى الحل عن طريق المصادفة وبعد تخبط طويل تزول فيه الأخطاء تدريجيا ، كما أنه لا يبرح يورط الفرد في نفس الأخطاء حتى بعد أن يحل المشكلة (انظر ص ٢٠٤) .

خصائص السلوك الذكي

ويرى « كهلر » المشطلتي أن السلوك الذكي يتميز باصطناعه الحيلة للوصول إلى هدفه . وتتخذ هذه الحيلة صوراً ثلاث :

١ - اتباع الفرد طريقاً ملتوياً *detour* غير الطريق المباشر المستقيم ، لبلوغ الهدف كأن يلتف حول الهدف ليناله من خلاف (انظر سلوك الكلب والدجاجة في الشكل ص ٢١١) .

٢ - استخدام أداة كما يستخدم القرد عصا للاستحواذ على طعامه .

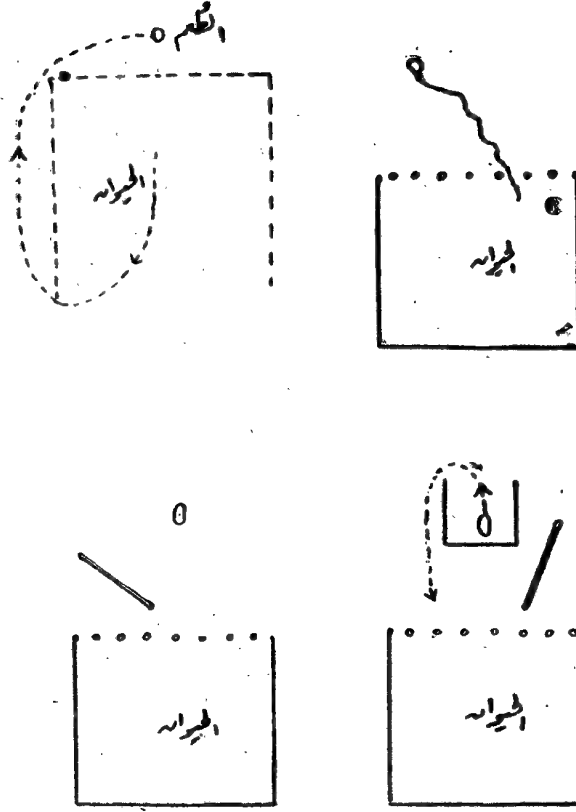
٣ - ابتكار أداة لبلوغ الهدف كما شبك الشمبانزي عصا في أخرى فتألفت منهما عصا طويلة (انظر ص ٢١٣) .

٤ - كما يتميز أيضاً بأنه يؤدي إلى الحل الفجائي للمشكلة بعد محاولات فاشلة تطول أو تقصر . فالذكاء عند مدرسة الجشطت نوع من الاستبصار (انظر ص ٢١٤) .

واليك بعض التجارب التي أجراها كهلر للمقارنة بين ذكاء قرود عليا ودنيا وحيوانات مختلفة (انظر شكل ٢٢) على أساس معايير الأربعة للسلوك الذكي .

١ - لو وضعنا قروداً جائعاً في قفص مؤخره غير مغلق ووضعنا أمام القفص طعاماً لم يجد القرد - أياً كان نوعه - صعوبة في القيام بحركة التفاف (الشكل الأعلى إلى اليسار) يصل بها إلى هدفه . كذلك الحال تقريباً إن استبدلنا بالقرد كلباً أو قطاً . أما إن وضعنا في القفص دجاجة لحأت إلى كثير من التخبط قبل أن تقوم بحركة الالتفاف .

٢ - ولنفرض أننا جعلنا العقبة على صورة أخرى ، فوضعنا الطعام أمام القفص وربطناه في خيط يكون في متناول الحيوان ، فماذا يصنع ؟ أما القرد فيجذب الخيط ويظفر بالطعم . وأما الكلب فيعجز عن ذلك حتى



شكل ٢٢

ان كان الخيط ينتهى بحلقة معدنية تسهل عليه جذبه . وقد يشرع الكلب فى اللعب بالخيط فيتحرك الطعم أمامه ، لكنه لا يفهم هذه الحادثة الهامة ولا يستغلها .

٣ - ولنحور العقبة مرة أخرى فنضع الطعام أمام القفص بعيدا عن متناول الحيوان ، ونضع أمام القفص عصا ، هنا يعجز القرد العادى عن استخدام العصا أداة للاستيلاء على الطعم ، مع أنه يستطيع أن يلعب بالعصا كما يزيد . فان اتفق أن مست العصا الطعم مصادفة أخذ يجذب العصا نحوه وبمجرد أن يرى الطعم ينفصل عن العصا اذا به يتركها فورا . لكنه لا يحاول البتة وضع العصا وراء الطعم وجذبه اليه من خلاف . أما الشمبانزى فلا تشق عليه هذه المشكلة بل يستخدم العصا كما يستخدمها

الانسان . بل انه يستطيع اختيار عصا ذات طول مناسب من بين عدة عصي ، أو استخدام قضيب من حديد أو لوح من خشب ، أو قطعة من السلك لبلوغ هدفه . وقد يثب إلى شجرة في مجال ادراكه فينتزع منها عصا يستخدمه أداة له .

٤ - ولنعقد المشكلة أكثر من ذلك ، فنضع الطعام في درج صغير أعلاه مفتوح وكذلك جانبه البعيد عن القفص ، بحيث لا يستطيع الحيوان الاستيلاء على الطعام الا بعد أن يدفعه خارج الدرج ، أى بعد أن يبعده عن نفسه ، ثم يجذبه إليه بعد ذلك . فلم يفلح في حل هذه المشكلة الا أذكى القرود العليا . ذلك أن هذه المشكلة تنطوى على صعوبتين : أولاها أن الفرد يريد تقريب الطعام منه لا إبعاده عنه . فإبعاد الطعام حركة لو نظرنا إليها ذاتها لا يكون لها معنى ، بل تكون دليلا على الحمق لكن ، ان نظرنا الى الموقف في جملته فرأينا أنها وسيلة الى غاية أصبح لها معنى . انها جزء من كل فلا يفهم الا في صلته بالكل . الصعوبة الثانية أنها حركة ترغم الحيوان على مقاومة اندفاعه الغريزي الى تقريب الطعام منه .

ويلاحظ أن جميع هذه الاختبارات والمواقف جديدة على الحيوان وتتطلب منه تكييفا وابتكارا . وقد طبقها البرت Alpert بعد تعديلها بطبيعة الحال ، على أطفال بين الثانية والرابعة من العمر .

وقد دلت هذه التجارب وغيرها على أن الذكاء درجات ومستويات أدناها أن يكون الفرد متفطنا ولو على نحو غامض الى الصلة بين سلوكه والهدف ، وراقاها ما يكون الحل فيه سريعا فجائيا نهائيا .

٢ - ذكاء الانسان : مظاهره ومراتبه

الشخص الذكي

لايزال تعريف الذكاء موضع خلاف بين العلماء ، غير أنهم يتفقون ، هم والناس جميعا ، على الصفات التي تميز الشخص الذكي عن غير الذكي . فالذكي - طالبا كان أم عاملا أم سياسيا أم تاجرا أم مديرا - يتميز بأنه : ١ - أشد يقظة وأسرع في الفهم من غيره ، ٢ - وأنه أقدر على التعلم وأسرع فيه وأقدر على تطبيق ماتعلمه لحل مايعترضه من مشكلات ، ٣ - وأنه أقدر على ادراك ما بين الأشياء والألفاظ والأعداد من علاقات ، ٤ - وأنه أقدر على الابتكار وحسن التصرف واصطناع الحيلة لبلوغ أهدافه ، ٥ - كمنا أنه أقدر على التبصر في عواقب أعماله

٦ - وغالبا ما يكون أنجح في الدراسة وفي الحياة وفي أداء الأعمال الفكرية بوجه عام - أن كانت صحته النفسية سليمة متزنة .

ويميز الناس عادة بين الذكاء وغزارة العلم ، وبينه وبين قوة الذاكرة ، وبينه وبين المواهب الخاصة كالموهبة الموسيقية أو الفنية .

ولكى يتضح لنا مفهوم الذكاء ويتحدد بما يعيننا على فهم التعاريف والنظريات المختلفة التي صاغها العلماء له يجدر بنا أن نلقى نظرة على مراتبه الدنيا والعليا لدى الانسان . « وبضدها تتميز الأشياء » .

ضعف العقل Mental Deficiency

ضعيف العقل هو من انحط ذكاؤه بحيث أصبح عاجزا عن التعليم المدرسي وهو صغير ، وعاجزا عن تدبير شئونه الخاصة دون اشراف وهو كبير - وضعف العقل طبقات متداخلة منها المعتوه والأبله والأهوك .

فأما المعتوه idiot فشخص يبدو عجزه عن التعلم بحيث لا يستطيع أن يتعلم كيف يغسل يديه أو يلبس ثيابه ، بل قد يعجز عن أن يطعم نفسه بنفسه وعن أن يضبط مثانته وإمعاثه . أما لغته فلا تزيد في العادة على بضعة مقاطع مما يجعله عاجزا عن الاتصال بغيره عن طريق اللغة . ومن أهم ما يميزه عجزه عن القيام بأى عمل ارادي ، وعجزه عن أن يقي نفسه من أخطار الحياة اليومية ، فهو يضع يده في النار ويظل في مكانه ان رأى سيارة قادمة . . . ومهما كبر عمره الزمنى لم يزد مستواه العقلي على مستوى طفل سوى في الثانية أو الثالثة من عمره .

وأما الأبله imbécile فيستطيع أن يتجنب ما يعرض له في الحياة اليومية من أخطار ، كما أنه يقدر على بعض الكلام ، لكنه يعجز عن تعلم القراءة وعن القيام بكثير من الأعمال النافعة اللهم الا بعض الأعمال البسيطة كتنظيف الارض والأثاث والكنس وقطع الحشائش . ومهما اكبرت سن الأبله لم يزد مستواه العقلي على مستوى طفل سوى في السادسة .

وأما الأهوك moron فيتسنى له القيام ببعض الأعمال النمطية البسيطة دون اشراف موصول كترتيب الأسر في المنزل وشراء بعض الأشياء . وأعلى هؤلاء درجة يستطيعون العناية بالحيوانات والأطفال والقيام بأعمال النجارة أو التجليد أو الكي أو الطباعة . وقد نجحت مؤسسات ضعاف العقول في تدريب بعض الهوكى على كثير من المهن النافعة ، خاصة

ان كانوا من ذوى المزاج المستقر غير المتقلب • غير أنهم مع هذا فى حاجة الى اشراف عام من دونه يعيشون أموالهم ويسـيئون استخدام أوقات فراغهم • ومن اليسير اغراء البنين منهم بالنشـل والسرقة ، والبنات بممارسة البغاء • والأهوك فى سنن الكبر يتراوح مستواه العقلى بين ٨ و ١١ سنة عقلية •

وضعف العقل عند البلـه والمعاتية اما ورائى أو ولادى (١) ، أما الهوكى فليسوا حالات باثولوجية فى العادة بل أشخاص على درجة كبيرة من الغباء •

الألمعية والعبقرية

الألمعية ذكاء رفيع • غير أن الألمعية وحدها لا تكفى لبلوغ مرتبة العبقرية أى مرتبة الأصالة والابداع فى العلوم أو الفنون أو السياسة أو الأدب • فالى جانب الذكاء الرفيع هناك المواهب الخاصة والالهام وصفات خلقية شتى يجب توافرها ليكون الشخص عبقريا (٢) genius • وقد يكون الشخص ذا ذكاء لامع دون أن تكون لديه موهبة خاصة للموسيقى أو لقيادة الناس • غير أن الثابت هو أن الفرد لا يتسنى له أن يبرز وينبغ فى مجال خاص دون قدر عال من الذكاء • وتشير دراسة حياة العباقرة الى عوامل أخرى غير الذكاء والمواهب الخاصة كان لها أثر بليغ فى عبقريتهم منها : المثابرة والطموح والثقة بالنفس والرغبة فى التفوق والمقدرة على التركيز الشديد وولع خاص بناحية خاصة ، هذا الى الصمود واحتمال سخرية الناس – فالعبقرية فى نظر أغلب الناس نوع من العدوان عليهم لأنها تثير فيهم مشاعر النقص • والمقطوع به أن هؤلاء العباقرة كانوا فى صغرهم أطفالا موهوبين •



(١) الصفة الولادية ما توجد لدى الفرد منذ ميلاده لكنها لا تكون بالضرورة وراثية • اذ قد تكون مكتسبة اثناء الحمل • فالزهري الولادى مثلا غير موروث لانه ينشأ عن عدوى الجنين من أمه • والته الولادى قد ينجم أحيانا عن عيب وراثى فى الجهاز المعبى أو عن اضطراب هرمونى فى حياة الجنين ، أو عن إصابة المخ اثناء عملية الولادة أصابة شديدة •

(٢) كثيرا ما نطلق العبقرية على أشخاص ميزتهم الشهرة لا العظمة • أما العبقري بمعناه غير المتبدل فهو من يسعى عامدا ويقدر على أحداث تغيير أصيل فى ناحية من نواحي الحياة الاجتماعية أو السياسية أو العلمية أو الفنية أو الأدبية • هو من يأتى بفتح جديد فى ناحية ما •

الاطفال الموهوبون Gifted Children

تبدو بشائر الأملية والعبقورية من سن مبكرة لدى من يسمون بالأطفال الموهوبين . وقد قام « ترمان » Terman الأمريكي بدراسة ألف طفل من ذوى الذكاء الممتاز من الجنسين ممن تتراوح نسب ذكائهم بين ١٣٠ و ٢٠٠ وهؤلاء يمثلون ٢٪ من مجموع السكان . وكان يتتبعهم فى الدراسة وبعد أن أتموها وانتهوا منها وتزوجوا وانخرطوا فى الحياة العامة .

وقد اتضح أنهم كانوا أسبق وأسرع وأكثر تفوقا فى تحصيلهم الدراسى من زملائهم خاصة فى المواد التى يتطلب النجاح فيها القدرة على التفكير المجرد كاللغة والرياضيات ، كما كانوا أكثر إقبالا على القراءة وكلفا بها ، وكانت ميولهم العقلية والاجتماعية خارج المدرسة أحفل وأكثر تنوعا من ميول غيرهم . ومما يستحق الذكر أنهم احتفظوا بذكائهم مرتفعا منذ الطفولة الى مرحلة الرجولة . فقد كانوا فى الذروة من الذكاء وهم فى سن الثلاثين كما كانوا صغارا .

كما دلت اختبارات الخلق والشخصية على أنهم بوجه عام يفوقون المتوسط فى قوة الارادة والمثابرة والرغبة فى التفوق ، والثقة بالنفس ، والحدز ، والقدرة على القيادة والتزعم ، والابتعاد عن الغرور ، وحب زملائهم لهم ، والأمانة ان عرضت لهم فرص للغش . وعلى الجملة فقد كانت مرتبة الطفل الموهوب ذى التاسعة فى هذه الاختبارات كمرتبة الطفل المتوسط ذى الثانية عشرة .

كما وجد ترمان أن من بين ٨٠٠ من الذكور الموهوبين ، حصل ٧٨ على شهادة الدكتوراه أو مايعادلها ، كما حصل ٤٨ على اجازة الطب ، و ٨٥ على اجازة الحقوق ، كما امتهن ٧٤ مهنة التدريس بالمدارس الثانوية ، منهم ٥١ اشتركوا فى مركز البحوث للعلوم والهندسة . وكان أكثر من ١٠٠ مهندسين . وقد وجد أن هذه الأعداد أكبر منها لدى عامة السكان ممن يساؤونهم فى الأعمار بما يتراوح بين ١٠ الى ٢٠ أو ٣٠ مرة . أما عدد الكتب الجدية التى ألفوها والمقالات التى كتبوها فلا عد لها ولا حصر . ومن ناحية أخرى كانوا فى جملتهم أصبح أجساما وأطول أعمارا وأقوم خلقا ، وأقوى شخصية ، وأبرع فى التوافق الاجتماعى ، وأكثر توفيقا فى الحياة الزوجية ونجاحا فى المهنة ، وأقدر على التزعم والقيادة من متوسط عامة الناس . وقد اتضح أن الذين فشلوا من هؤلاء الموهوبين كانت تعوزهم الثقة بالنفس والقدرة على المثابرة ومقاومة ضروب الاغراء .

وهكذا أثارت هذه الدراسة كثيرا من الشك فيما كان يزعمه الناس من أن النابغ أو العبقرى شاذ أو منحرف أو ضعيف الجسم أو منحل الأخلاق أو أكثر تعرضا للأمراض النفسية والعقلية من غيره في عهدي الصغر والكبر .

ومما يجدر ذكره أن أغلب هؤلاء الموهوبين ، لا جميعهم ، كانوا من بيوت ذات مستوى اجتماعي واقتصادي أعلى من غيرهم . وكانت نسبة الإصابة بالأمراض العقلية (الجنون) في أسرهم أقل من نسبتها بين الناس عامة .

أمثال هؤلاء غالبا ما يكونون مشكلات لآبائهم ومدرسيهم وزملائهم الا اذا انتقاهم المجتمع وأتاح لهم الفرص لاستغلال مواهبهم . وتوجد الآن بالخارج مدارس خاصة للموهوبين يتعلمون فيها القراءة والكتابة ومبادئ الحساب في ربع الوقت الذي يصرف في تعليمها بالمدارس العادية ثم يتفوقون باقى الوقت في أعمال ومشروعات تشجع مآلديهم من نهم الى الاستطلاع .

والموهوبون لا يختلفون في سماتهم ومظهرهم عن سائر زملائهم بالمدارس العادية ، ولولا اختبارات الذكاء لظل الكثير منهم في حسبان الناس دون ما هم عليه بالفعل من مواهب وذكاء رفيع .

٣ - مقاييس ذكاء الانسان

لمقاييس الذكاء الانساني الحديثة تاريخ غير قريب .

١ - فقد اتجه الباحثون في اول عهدهم بالقياس العقلي الى قياس بعض الامارات والصفات الجسمية طمعا في أن يجدوا في بعضها دلائل على القوة العقلية ، فبدأ القياس العقلي بقياس الرأس وأبعاد الجمجمة وما بها من نتوءات . . حتى جاء « بيرسون » Pearson في أوائل هذا القرن وأثبت أن الارتباط بين القوة العقلية والمظاهر الجسمية ارتباط جد ضعيف لا يعتد به .

٢ - بعد ذلك اتجه القياس العقلي الى تقدير بعض القدرات العقلية والجسمية البسيطة كالقدرة على التمييز الحسى ، ودرجة الحساسية للألم ، وسرعة الحركة ، والقدرة على تحمل التعب . . لكنه ظهر بالتدريج أن الذكاء كما يعرفه الناس لا يمكن أن يقاس بقياس أمثال هذه القدرات البسيطة .

٣ - فاتجه الباحثون الى قياس العمليات العقلية العليا كال تفكير والفهم والتخيل . . غير أنه كان على قياس الذكاء أن ينتظر ظهور العالم الفرنسى « بنيه » Binet حتى يظفر بمقياس واف للذكاء يحتوى على وحدة ثابتة للقياس تستعمل لتحديد المستويات العقلية المختلفة . ذلك أن وزارة المعارف الفرنسية عهدت فى عام ١٩٠٤ الى لجنة أن تبحث عن وسيلة دقيقة للتمييز بين الأطفال الأسوياء وبين شديدى الغباء ممن لا يصلحون للدراسة فى المدارس الابتدائية ، وكان « بنيه » أحد أعضاء هذه اللجنة ، فأخذ يدرس القوى العقلية لطفليه دراسة منهجية . وكان هدفه الأول ابتكار وسيلة تقيس مستوى الذكاء العام لأى طفل كما يقيس المتر أطوال الأشياء . ولم يحفل « بنيه » بتعريف الذكاء تعريفا محددا ، بل كان موقفه من مهمته موقف الفنان لا موقف العالم : موقف الفنان الذى لا يعوقه عن البحث غموض الفكرة ما دامت تفيد من الناحية العملية . وقد انتهى رأيه الى أن الذكاء يفصح عن نفسه فى أربع من القدرات العقلية هى : الفهم والابتكار والنقد والقدرة على توجيه الفكر وجهة معينة واستبقاؤه فى هذا الاتجاه . فبدأ يصوغ أنواعا من الاختبارات تجس العقل فى هذه النواحي المختلفة : اختبارات للفهم وأخرى تقيس القدرة على الحكم والتذكر والموازنة والكشف عن السخافات والاستخدام الصحيح للغة ومقاومة الإيحاء . . وقد جاءت نتائج هذه الاختبارات بما كان يرجي منها بالفعل ، بل كان مقياسه هذا أساسا لذيوع مقاييس أخرى للذكاء .

الواقع أن قياس الشيء قبل معرفة حقيقته ليس بدعة فى تاريخ العلم . فنحن لانزال نجعل حقيقة الكهرباء ، لكننا على يقين من امكان قياسها ، وندفع « لمحصل النور » طوعا فى أول كل شهر عما سجله عداد الكهرباء من أرقام .

ومما يذكر أن « بنيه » راعى فى مقياسه كما سنرى بعد قليل :

- ١ - أن تكون اختبارات منوعة مختلفة بدل أن يقتصر على بضعة أنواع من الاختبارات كما كان يفعل سابقوه .
- ٢ - وأن تكون اختبارات من النوع الذى يقيس الذكاء الخالص من أثر المعلومات المدرسية أو التعلم الخاص .

٣ - هذا الى أنه اتجه الى قياس العمليات العقلية العليا الى حد كبير كالنقد والفهم والتفكير والتخيل وذلك بدل أن يقيس الذكاء عن طريق بعض العمليات الجسمية والحسية والعقلية البسيطة كما كان المجهود فى عصره .

وقد تناول « بنيه » أول مقياس وضعه بالتعديل والتنقيح عدة مرات
لاصلاح ماظهر به من عيوب . وكان آخر تعديله ظهر له عام ١٩١١ .
ويتكون من مجموعات من الاختبارات تصلح كل مجموعة منها لعمر معين
ابتداء من الثالثة وتتكون كل مجموعة من ٤ أو ٥ اختبارات . فاذا نجح
طفل في الاجابة عن جميع الاختبارات الى عمر ٩ سنين مثلاً وعجز عن
الاجابة فيما بعد ذلك ، كان مستوى ذكائه يعادل مستوى ذكاء طفل عمره
٩ سنين . وأن استطاع طفل عمره الزمني ٤ سنوات أن ينتج في
اختبارات سن السادسة فهو أذكى بكثير من المتوسط . وإذا كان عمره
الزمني ٩ سنوات ولم يرق الى مستوى سن السادسة ، فهو متأخر وربما
كان ضعيف العقل . وهكذا أدخل « بنيه » القياس الكمي في ناحية عقلية
لم يحلم بها الناس في عهده . فقبله كان من الممكن الاختبار لا القياس .

وقد ترجم مقياس « بنيه » الى عدة لغات ، وطبق في كثير من البلاد ،
فبدت الحاجة الى تعديله وتنقيحه حتى يلائم حالة كل بلد وثقافتها ،
وامتدت مجموعات اختباره فظهرت مجموعة تقيس ذكاء صغار الأطفال
من هم في عامهم الأول أو مبدون ذلك ، وأخرى لقياس ذكاء الراشدين
وثالثة لقياس ذكاء النابغين الممتازين ، لكن ظلت مبادئ قياس الذكاء كما
سنها بنيه كما هي . ومن أشهر هذه التنقيحات تنقيح « ترمان Terman
الأمريكي المسمى تنقيح « ستنفرد » نسبة الى الجامعة التي يعمل بها
« ترمان » ، وكان آخرها تنقيح عام ١٩٣٧ . وقد نقل هذا التنقيح الأخير
الى اللغة العربية بعد أن أدخلت عليه بعض التعديلات كي يلائم البيئة
المصرية .

أمثلة من مقياس معدل لبنيه

لكي نأخذ فكرة عما تقيسه اختبارات (١) الذكاء بالفعل ومعرفة
ماستخدامه من مواد ومايتطلبه اجراؤها من عمليات عقلية سنذكر أمثلة
لبعض الاختبارات أى الأسئلة ، التي استخدمها بنيه واتباعه لمستويات
الأعمار المختلفة :

مستوى ٢ سنة : يطلب الى الطفل أن يزيل الغلاف المحيط بقطعة
من الشيكولاته قبل أن يضعها في فمه .

(١) المقياس امتحان مقنن يتألف من عدة اختبارات أى أسئلة ، لكننا كثيراً ما نطلق
اصطلاح الاختبار على القياس .

مستوى ٢٥ سنة : يعرض على الطفل ٥ لعب معروفة له ويطلب منه تسمية ٤ منها .

مستوى ٣ سنين : يعطى الطفل خيطا وكمية من الخرز ويطلب اليه أن يسلكها فى الخيط . وينجح اذا سلك ٤ خرزات على الأقل فى مدة لا تتجاوز دقيقتين .

مستوى ٦ سنوات : تعرض عليه ٤ صور لوجوه انسانية قد حذفت منها بعض الأجزاء كالأنف وعين واحدة مثلا ، ويطلب اليه الاشارة الى الأجزاء المحذوفة . وينجح اذا أعطى الجواب الصحيح لثلاث صور .

مستوى ٩ سنوات : يطلب اليه أن يذكر أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الخشب والفحم ، وبين المركب والسيارة ، بين التفاح والبرتقال .

مستوى ١٢ سنة : يطلب اليه أن يقدم تأويلا صحيحا لصورة حادثة تعرض عليه .

مستوى ١٤ سنة : تعرض عليه صورة أضيفت اليها وحذفت منها بعض الأجزاء ، ويطلب اليه لماذا تبدو الصورة مبهمة ؟

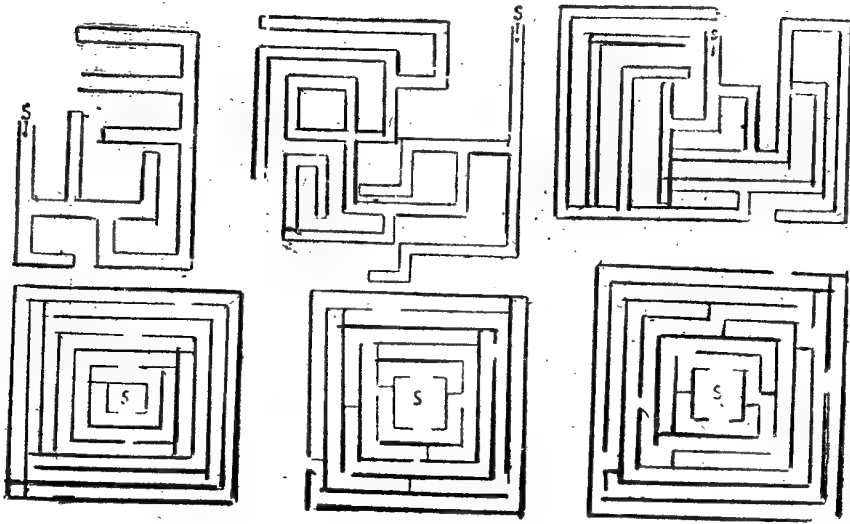
٤ مستويات للراشدين : يطلب الى المفحوص أن يقدم تعريفات حرة لـ ٢٠ و ٢٣ و ٢٦ و ٣٠ كلمة من قائمة بها ٤٥ كلمة .

وقد يبدو لنا أن نتساءل على أى أساس يقوم تقدير الدرجات لهذه الاختبارات . لماذا يطلب من المفحوص أن يعطى ٤ أجوبة صحيحة من ٥ ، أو ٤ أو من ٤ فى اختبار آخر ، أو أن يعرف ٢٠ كلمة من ٤٥ ؟ الواقع أن هذا التقدير لا يقوم على أساس تعسفى ، فالاختبارات تجرب قبل أن تطبق على أعداد كبيرة من الأطفال والراشدين ممن هم فى نفس العمر ، ثم تعدل وتكيف حسب مستوى الأفراد المتوسطين فى الأعمار المختلفة .

المقاييس العملية Performance Scales

هذا النوع من مقاييس الذكاء لا تكون الاجابة عن أسئلته باللغة كما هى الحال فى أغلب اختبارات « بنيه » بل تكون الاجابة بالرسم أو القيام

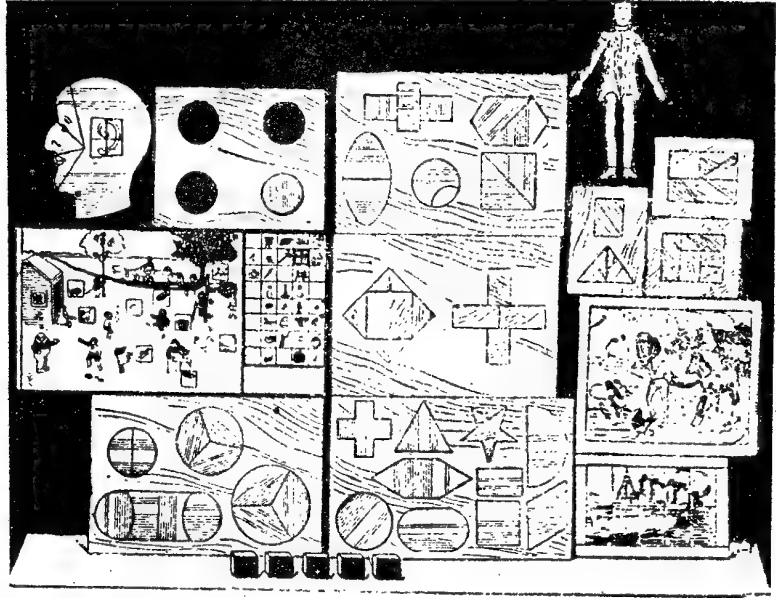
بعمل حركي كان يطلب الى المفحوص أن يبنى برجاً من عدة مكعبات ، أو أن يؤلف صورة لمنظر من أجزائها المبعثرة ، أو أن يمر بقلم في متاهة مرسومة على الورق كي يخرج منها من أقصر طريق شكل ٢٣ أو أن يرسم صورة لأي شخص لمعرفة ما اذا كان سيففل عن بعض التفاصيل الهامة أو العلاقات الهامة في رسمه ، أو يعطي لوحة بها ثقب لأشكال هندسية مختلفة وعليه أن يملأ هذه الثقوب بقطع من الخشب ، ثم تسجل أخطاؤه والزمن الذي يستغرقه لانجاز هذا الاختبار . ومن أشهر هذه المقاييس مقياس « بنتنر وباترسون » أنظر شكل ٢٤ ، وهو من أحسن المقاييس العملية ، ويطبق على الأطفال من سن ٤ الى ١٤ .



(شكل ٢٣)

لاحظ تدرج المتاهات في الصعوبة - كل متاهة تقدم مطبوعة على ورقة منفصلة ، فاذا نجح المفحوص في اجتيازها تقدم له المتاهة التالية .

وتستخدم هذه المقاييس العملية لقياس ذكاء الأيمن أو الأجنب أو الصم البكم أو صغار الأطفال أو ضعاف العقول أو من لديهم عيوب في النطق .



(شكل ٢٤)

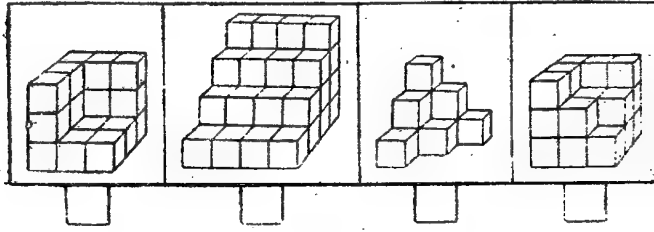
في الجزء الأعلى الى اليمين رجل من خشب ، وفي الجزء الأعلى الى اليسار بروفيل لوجه من خشب - يعرضان على المفحوص قطعا مجزاة ، عليه أن يكون منها الهيكل العام ، كذلك الحال في لوحات الأشكال وصورة الفرس والمهر وصورة السفينة والصورة التي في الأعلى الى اليمين ، أما المكعبات الظاهرة في الأسفل الى اليسار فتوضع ٤ منها أمام المفحوص ويستخدم المختبر المكعب الخامس للنقر عليها بنظام وترتيب معين عدة مرات ويطلب الى المفحوص في كل مرة أن يحاكي النقر بنفس الترتيب .

المقاييس الجمعية

لا تجرى هذه المقاييس على كل فرد على حدة كما في مقاييس « بنيه » بل على مجموعة من الأفراد في وقت واحد ، ولا تتطلب أجهزة أو أدوات خاصة ان هو الا الورق والقلم . ومن الأمثلة عليها « مقاييس الجيش » التي أجرتها الولايات المتحدة الأمريكية في الحرب العالمية الاولى على أكثر من مليون ونصف مليون من المجندين والضباط للتمييز بين الاغبياء الذين لا يصلحون للقيام بواجبات الجندي وبين الأذكياء الذين يقدرون على القيام

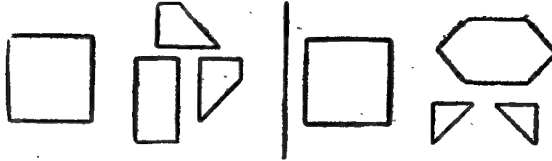
بواجبات الضابط وتكون هذه المقاييس من مقياسين « ألفا alpha » و « بيتا beta » . وقد صيغ المقياس الأول لقياس ذكاء من يعرفون القراءة والكتابة لأنه مقياس لفظي . فيه اختبارات لقياس درجة الانتباه . وأخرى للتفكير اللغوي ، وثالثة تتلخص في حل مسائل حسابية ، ورابعة لقياس القدرة على إدراك أوجه الشبه والتضاد بين أشياء ، واختبارات يطلب فيها إلى المفحوص ترتيب عدد من الكلمات أو تكملة سلاسل من الأعداد واختبارات لتقدير المعلومات العامة .

أما مقياس « بيتا » فمقياس عملي للأمين مادته رسوم وأشكال ورموز ومثاهات ، أنظر شكل ٢٥ و ٢٦ .



(شكل ٢٥)

كم مكعب في كل مجموعة ؟ اكتب العدد في المربع الخالي



(شكل ٢٦)

ارسم في كل مربع خطوطا توضح مواضع الاجزاء التي قسم اليها المربع الموجود بجانبه والمقاييس الجمعية أكثر اقتصادا في الوقت والجهد من المقاييس الفردية كمقياس بنيه ، ولكنها لا تعدها في الدقة والضبط ، ولا تعطى فكرة عن الكيفية التي يستجيب بها الفرد للمقياس أى ملاحظة سلوكه أثناء الاختبار : هل هو مهتم بالاختبار أو غير مكثرت ، هل هو خجول أو مدعور أو مسرف في التادب ، أو مجامل ، هل يكثر من السؤال ، هل هو قليل الصبر ، سريع الاهتياج ، هل يستطيع تركيز انتباهه ، ويثابر ان ارتطم بصعوبة؟ لذا يجب تطبيق المقاييس الفردية على الأفراد الذين تبدو نتائجهم في المقاييس الجمعية مربية تقتضى مزيدا من الدراسة للتحقق من صحتها ، وكذلك يحسن استعمالها مع صغار الأطفال وضعاف العقول والأطفال

المشككين والجانحين • أما المقاييس الجمعية فيتعين استعمالها لتصفية الاعداد الكبيرة من العمال والموظفين المتقدمين لشغل عمل أو وظيفة معينة ، وكذلك لانتقاء الصالحين ممن يتقدمون الى المدارس والجامعات •

مقاييس جمعية أو فردية

هناك مقاييس يمكن اجراؤها بطريقة جمعية أو فردية ، كمقياس الأنسة «-ميرا» Mira بمعهد التوجيه المهني ببرشلونة الذي اقتبسه الأستاذ اسماعيل القباني وعدله بما يلائم قياس ذكاء تلاميذ المدارس الثانوية بالقطر المصري ، ممن تقع أعمارهم بين ١٢ و ١٨ سنة • ويتألف المقياس من ٥٨ سؤالاً مكتوبة في كراسة وتندرج من السهل الى الصعب ، والزمن اللازم لاجرائه ٤٠ دقيقة • وقد أعد للمقياس نموذج للاجابات الصحيحة - شأنه شأن جميع مقاييس الذكاء - حتى يكون تصحيحه موضوعياً لا يتأثر بوجهة نظر المصححين أو ميولهم وانحيازاتهم • واليك أمثلة لبعض ماورد فيه : من أمثلة ، وأمام كل سؤال رقمه في المقياس :

١ - ضع خطأ تحت كلمتين من الكلمات الآتية تكون العلاقة بين معنييهما كالعلاقة بين العين والبصر :

الأذن - الشعرة - أزرق - السمع - البحر - البحيرة •

٤ - اكتب العددين المكملين لسلسلة الأعداد الآتية :

٢ - ٤ - ٨ - ١٦ - ٣٢ - ٦٤ -

٦ - ضع خطأ تحت الجواب الصحيح :

الأسفنج هو : سائل - عنصر - مادة ليفية - حيوان - حجر ذو مسام - شيء مصنوع •

١٠ - ضع خطأ تحت كلمتين تكون العلاقة بين معنييهما مثل العلاقة بين مستشفى ومرض :

طبيب - ملجأ - سجن - قاض - جمعية خيرية - مجرمون - مفتش

١٤ - اذا رسم ثلاثة أقطار داخل دائرة ، فالى كل قسم تنقسم ؟

٢٤ - ضع خطأ تحت الكلمات الأجنبية المقابلة للكلمات العربية التي تحتها خط مع مراعاة أن ترتيب الكلمات في اللغة الأجنبية لا يتفق دائماً مع الترتيب العربي :

قاف بضام الك - هو يطلب مالا

كرمين بلو الك - يطلب الفقير رغيفا

قاف باو كراك - هو يأكل رغيفا

٣٠ - « لتكن مذاهبنا الفلسفية ما تكون ، فان الناس يعلمون في الحقيقة أكثر مما يظهر أنهم يعلمون ، ويعرفون القوانين أكثر مما يخضعون لها » .

ضع علامة × أمام جملتين من الجمل الآتية يكون معنى كل منهما متفقا تماما مع الفكرة المقصودة من العبارة السابقة :

(أ) من عرف الحق اتبعه .

(ب) لا تصل أعمالنا في السمو الى مستوى أفكارنا .

(ج) آراؤنا الفلسفية توجه أعمالنا .

(د) قد نأتى من الأفعال ما نعلم أنه ينبغي ألا يعمل .

٣٣ - أكمل الجملة الآتية بوضع كلمة واحدة في كل مسافة منقطة :

أما الكنز الذى جاء يبحث عنه فانه فى الغالب يوجد

فى مخيلته .

٣٧ - صندوق يحتوى على صندوقين آخرين ، وفى كل من هذين الصندوقين توجد ٣ صناديق أخرى . وفى كل من هذه الصناديق الأخيرة توجد ٤ صناديق أخرى . فما عدد الصناديق جميعها ؟

٤٤ - « لكل قاعدة شواذ ، حتى هذه القاعدة »

هذه العبارة غير معقولة . والمطلوب أن تضع علامة × أمام أحسن جملة تبين سبب كونها غير معقولة من الجمل الآتية :

(أ) أنها ليست قاعدة .

(ب) أن بعض القواعد ليس لها شواذ .

(ج) أنها تناقض نفسها .

(د) أننا لا يمكننا أن نعرف ما هى القواعد .

٥٣ - ما عكس « مفاجيء » .

٥٨ - (٦٣ ٧٣٥١ ٤٢٦٧٣ ٧٩٢٣ ٦٥ ٧٣٥١ ٧٣)

(٨١) هذه الأرقام تكون جملة مكتوبة بلغة سرية . وكل رقم فيها رمز لحرف معين . والمطلوب منك ترجمتها ، مع ملاحظة ما يأتى :

- (أولا) أن الحرف أ هو أكثر الحروف تكرارا في الكلمات العربية .
(ثانيا) أن ١ = ج و ٩ = ض و ٢ = ف

٤ - الحكم على الذكاء من مقاييسه

لو تأملنا مقاييس الذكاء التي استعرضناها لوجدنا أنها تشترك في النواحي الآتية :

١ - أنها متنوعة مختلفة الى حد كبير . فهي تقيس القدرات اللفظية والعددية والمكانية ، وما يتطلبه قياس هذه القدرات من عمليات الادراك والتذكر والتفكير .

٢ - أن كثيرا من أسئلتها يتطلب استخدام المعلومات والخبرات السابقة . ويتضح هذا حين نسأل المفحوص أن يعرف كلمة معينة أو نسأله عن فهمه معاني بعض الكلمات . كذلك الحال في اختبار رسم شخص أو تكلمة صورة . غير أن هذا يبدو أقل وضوحا في اختبارات المتاهة إذ من المحتمل ألا يكون المفحوص قد التقى من قبل بشيء كالمتاهة . ومع هذا فقد تعينه خبرته السابقة حتى في هذه الحال ، إذ ربما يكون قد تعلم فائدة الحرس والتؤدة وضرر التسرع والاندفاع مما هو ضروري للنجاح في هذه الاختبارات .

٣ - أما الاختبارات التي تتلخص في مجرد استرجاع الماضي فقليلة جدا أو معدومة . وأغلب الاختبارات تضع المفحوص في موقف جديد الى حد ما . فهو يعرف جيدا كلا من الفحم والخشب ، لكنه لم يسبق له في أغلب الظن أن فكر فيم يتشابهان وفيم يختلفان . وقد سبق للمفحوص أن أجرى مسائل حسابية كثيرة ، لكن خلط عدة مسائل بعضها مع بعض يضعه أمام مشكلة جديدة .

٤ - ومما يلفت النظر في هذه المقاييس على اختلاف أنواعها أن الغالبية العظمى من أسئلتها تتطلب استنباط العلاقات : بين ألفاظ أو أرقام أو رسوم أو أشكال أو جمل . . . ويبدو هذا بوجه خاص في اختبارات التصنيف ، واختبارات التشابه وتكميل سلاسل الأعداد ، وإكمال الجمل الناقصة أو الرسوم الناقصة ، وفي اختبارات الأضداد - ما عكس كلمة « مفاجيء » وكذلك في اختبارات اللغة المجهولة ، والأمثال ، والمتاهات .

٥ - ثم ان تدرج الاختبارات في الصعوبة والتعقيد ، وتحديد ازمة معينة لأغلبها يجعل لعامل المثابرة وعامل السرعة وزنا في النجاح .

الى هنا نستطيع أن نقول ان الذكاء - الذي نقيسه المقاييس التي حسن تأليفها - يبدو في استطاعة الفرد مواجهة مواقف جديدة وحل مشكلات في ضوء الخبرات السابقة وذلك بفضل ادراك العلاقات الهامة بين أجزاء الموقف أو المشكلة ، وأن أذكى شخصين هو أقدرهما على حل مشكلات أكثر صعوبة وتعقيدا وفي وقت أقصر .

ونضع ما تقدم في صورة أكثر تفصيلا فنقول ان مقاييس الذكاء تميز بين الأفراد من حيث :

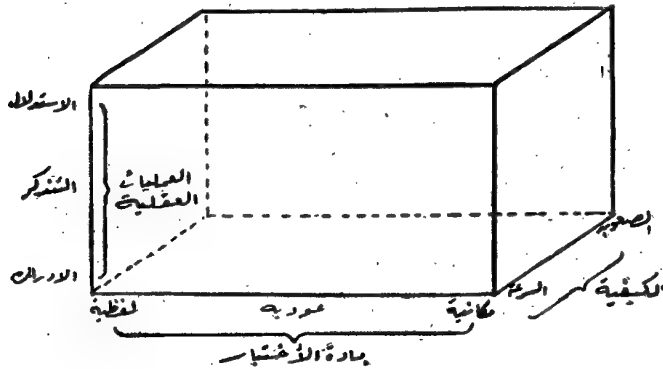
١ - قدرتهم على معالجة الألفاظ والأرقام والأشكال وغيرها في سهولة ويسر .

٢ - مدى تفوقهم في عمليات الادراك والتذكر والاستدلال ، وكلها عمليات تنطوي عليها عملية التعلم .

٣ - ما يتسمون به من يقظة وسرعة في النشاط العقلي .

٤ - ما لديهم من اهتمام ورغبة ومثابرة وتحمس في الأداء يدفعهم الى حل مسائل أصعب وأكثر تعقيدا .

من هذا التحليل يتضح لنا أن الذكاء الذي نقيسه مقاييس الذكاء الجيدة ليس وظيفة بسيطة أو ملكة مستقلة ، بل وظيفة مركبة تتكامل فيها عدة مقومات عقلية وغير عقلية ، وبعبارة أخرى فهو وظيفة مركبة ذات أبعاد مختلفة يوضحها الشكل ٢٧ ويجب أن يعمل لكل بعد منها حسابه في قياس الذكاء .



(شكل ٢٧)

٥ - تعاريف الذكاء

لا يزال العلماء مختلفين على تعريف الذكاء تعريفا منطقيا جامعا مانعا، أى يجمع كل ما ينطوى تحته ، ويمنع مالا يدخل فيه . فمنهم من يعرفه من حيث وظيفته وغايته ، ومنهم من يعرفه من حيث بناؤه .

الذكاء من حيث وظيفته وغايته :

يعرف « تزمان » الأمريكى Terman الذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد وهو تعريف لا غبار عليه ان نظرنا الى الانسان فحسب ، لكنه يتضمن أن الحيوانات لا تتسم بالذكاء ، كما أنه يفصل عن اختلاف مستويات الذكاء من حيوان لآخر ، وهو اختلاف أثبتته التجارب .

ويقول « شترن » الالماني Stern ان الذكاء هو القدرة العامة على التكيف العقلى للمشاكل ومواقف الحياة الجديدة .

ويرى « كهلر » الجشطلتي Kohler أن الذكاء هو القدرة على الاستبصار ، عند الانسان والحيوان (أنظر معنى الاستبصار ص ٢١٤) ويعتقد « كلفن » الأمريكى Colvin أن الذكاء هو القدرة على التعلم .

ويقول « جودارد » الأمريكى Goddard ان الذكاء هو القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة فى حل المشكلات الحاضرة والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية .

الواقع أن هذه التعريفات ليست متنافية أو متمانعة ، كما قد يبدو من ظاهرها ، بل متداخلة وبين بعضها وبعض أوجه شبه ، فالتعلم يتطلب تكيفا وتفكيراً ، والتكيف يقتضى تفكيراً واستبصاراً أو ابتكاراً . لذا يرى بعض العلماء أننا لو أردنا أن نقدم تعريفا شاملا للذكاء فى مستوياته الحيوانية والانسانية ، ولا يتعارض مع التعريفات السابقة ، فالذكاء هو « مرونة التكيف » .

الذكاء من حيث بناؤه :

ثم أنظر الى تعريفات العلماء الذين اهتموا ببناء الذكاء وتحليله :

يقول « بنيه » الفرنسى Binet أن الذكاء يتألف من قدرات أربع

هي المفهم والابتكار والنقد والقدرة على توجيه الفكر في اتجاه معين واستبقاؤه فيه .

ويقول « ثرستون » الأمريكي Thurstone ان الذكاء يتألف من بضع قدرات عقلية أولية .

ويرى « سبيرمان » الانجليزى Spearman ومؤسس مدرسة تحليل العوامل ان الذكاء قدرة فطرية عامة أو عامل عام يؤثر في جميع أنواع النشاط العقلي مهما اختلف موضوع هذا النشاط وشكله .

ويرى « ثورنديك » Thorndike ان ليس هناك شيء اسمه الذكاء العام بل عدد كبير من قدرات خاصة مستقل بعضها عن بعض ، وأن ما يسميه العامة بالذكاء ليس الا المتوسط الحسابي لهذه القدرات عند الفرد .

ومن الغريب أن العلماء مع جهلهم بطبيعة الذكاء واختلافهم على تقديم تعريف منطقي موحد له ، كانوا ولا يزالون يصوغون مقاييس شتى له تقوم على أساس عمل محض ، وهي مقاييس تميز بالفعل بين الأذكاء وغير الأذكاء ، وبين الناجحين والفاشلين في الدراسة والادارة والمهن الفكرية . كما أن نتائجها وأحكامها على الذكاء تتفق الى حد كبير مع تقديرات المعلمين أو الرؤساء أو رجال الادارة ممن يتصلون بالناس في شتى المجالات . هذا ما دلث عليه مئات التجارب والدراسات . وقد كان هذا مبررا كافيا لاستخدام مقاييس الذكاء في التنظيم المدرسي ، وانتقاء الطلبة للجامعة ، وفي ميداني الاختيار والتنبؤ المهني والتعليمي . . . ونسارع الى القول بأن هناك عوامل أخرى تعين على النجاح في هذه المجالات ، كجودة التدريس والمثابرة والحظ والاتزان الانفعالي ، لكن الذكاء له أثر كبير من دون شك في هذا النجاح .

التعريف الاجرائي Operational definition

ليس من اليسير دائما الوقوع على تعريفات منطقية دقيقة محددة للمفاهيم والظواهر مما يؤدي في كثير من الأحيان الى اختلاف الباحثين في فهمها والى الخلط واللبس بينها وبين غيرها من المفاهيم والظواهر . ولئن صبح هذا في كل علم فهو أصح في علم النفس وقد رأينا كيف يختلف العلماء في تعريف أكثر مصطلحاته : في تعريف الدافع والانفعال والمنتبه والسلوك واللاشعور . . بما يؤدي بالفعل الى كثير من الحيرة والارتباك

خاصة لدى المبتدئين في دراسة هذا العلم . وقد اتجهت العلوم الطبيعية الى طراز من التعريفات لا يهتم بالوصف اللفظي المنطقي للظواهر والمفاهيم بل بوصف الاجراءات والعمليات التجريبية التي تستخدم لملاحظتها وقياسها . فعلماء الفيزياء يعرفون « السعير » بأنه كمية الحرارة اللازمة لرفع أو خفض جرام من الماء درجة واحدة ، ويعرفون « الأوم » وهو الوحدة العملية لقياس المقاومة الكهربائية بأنه مقاومة عمود من الزئبق في درجة الصفر المئوي اذا كان طول العمود ١٠٦٣ سم ومساحة مقطعه مليمتر مربع واحد . وميزة هذه التعريفات الاجرائية انها تحول دون الاختلاف في فهم الظاهرة وتفسيرها ، وتميز بينها وبين غيرها من الظواهر تميزا واضحا ، وتسمح باجراء التجارب عليها .

وينحو علماء النفس الى الأخذ بهذا الطراز من التعريفات لتحديد المفاهيم والظواهر السيكلوجية وذلك بترجمتها الى سلوك يمكن ملاحظته واجراء التجارب عليه وقياسه . وقد بدت هذه التعريفات الاجرائية في تعريف كل من « بنيه » و « ثرستون » الذكاء بأنه يتألف من قدرات معينة محددة يمكن قياسها . ومن التعريفات الاجرائية الراضجة للذكاء اليوم « ان الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء ! » . وقد يبدو هذا التعريف دوريا (١) معيبا لكنه في الواقع ليس كذلك لأن اختبارات الذكاء كانت تصاغ ولا تزال تصاغ دون تعريف خاص أو تعريف واضح للذكاء ، بل بتحديد القدرات والعمليات العقلية اللازمة للنجاح فيها ، وكذلك الخطوات التجريبية والمواد اللازمة لاجرائها - تلك الاختبارات التي تميز بالفعل بين الأذكياء وغير الأذكياء .

٦ - التحليل العامل للذكاء

عندما أراد علماء الكيمياء معرفة خواص المواد المختلفة قاموا بتحليلها لمعرفة العناصر التي تتألف منها والنسب التي توحد بها هذه العناصر والتشكيلات التي تكون عليها ، وبذا استطاعوا أن يميزوا بين أكثر من سبعمائة ألف مادة ، ربعها يتألف من أربعة عناصر بسيطة هي الاكسجين والازوت والايذروجين والكربون . وبعبارة أخرى لقد أعانت معرفة العناصر ونسبها وتشكيلاتها على فهم خواص المواد وكيفية تفاعلها . على هذا النحو تحاول مدرسة تحليل العوامل الكشف عن أقل عدد ممكن من

(١) التعريف الدوري هو الذي يشتمل على المرفق فلا تتضح منه حقيقة الشيء المراد تعريفه . فلا يصح تعريف المعدن بأنه المادة المعدنية .

العناصر أو العوامل الأولية - أي التي لا يمكن ردها الى أبسط منها - التي تتألف منها المركبات السكولوجية كالذكاء والشخصية . وتعتمد هذه المدرسة في بحوثها على تطبيق الاختبارات السيكولوجية المختلفة ومعالجة النتائج بطرق احصائية تصل أحيانا الى درجة كبيرة من الصعوبة والتعقيد . وتحليل معاملات الارتباط جانب هام من المعالجات الاحصائية التي تستخدمها .

معامل الارتباط Correlation coefficient

مقياس احصائي يدلنا على مدى التلازم في التغير أو مدى التشابه في العناصر بين متغيرين - أي بين ظاهرتين أو قياسين يتغيران معا . وهو معامل تتراوح قيمته بين $+1$ و -1 .

١ - فإذا كان التغير في المتغير الأول يصحبه دائما وينفس النسبة تغير في المتغير الثاني كان معامل الارتباط بينهما موجبا جزئيا مرتفعا ورمزنا اليه بالرقم $+1$ كما هي الحال في الارتباط بين تمدد الأجسام وارتفاع درجة الحرارة .

وإذا سلمنا جدلا بأن معامل الارتباط تام مطلق بين اختبارين يقيسان قدرتين معينتين فهذا يعني أنهما يقيسان نفس القدرة .

٢ - وإذا كان التغير في المتغير الأول يصحبه غالبا وينفس النسبة تغير في المتغير الثاني كان معامل الارتباط بينهما موجبا جزئيا مرتفعاً ورمزنا اليه بكسر من الواحد 0.70 أو 0.80 أو 0.90 . كما هي الحال في الارتباط بين ذكاء توأمين صنوين (0.95) ، أو بين القدرة على تحصيل التاريخ والقدرة على تحصيل الجغرافية (0.75) ، أو بين سمة السيطرة وسمة الانبساط (0.76) . وهذا يعني أن ذكاء توأم يكاد يطابق ذكاء أخيه ، وأن هناك تشابها كبيرا واشتراكا كبيرا في العناصر بين القدرتين أو السمتين . وإذا فرضنا أن معامل الارتباط بين الطول والوزن هو 0.65 فهذا يعني أن زيادة الطول ترتبط بزيادة الوزن لكنها ليست العامل الوحيد في زيادة الوزن .

٣ - وإذا كان التغير في المتغير الأول يصحبه أحيانا وينفس النسبة تغير في المتغير الثاني كان معامل الارتباط بينهما موجبا جزئيا منخفضا .

(١) الانبساط ضد الانطواء على النفس .

فاذا كان معامل الارتباط بين الذكاء والخلق ٠٢٠ فهذا يعنى أن الذكى
يحتمل احتمالا ضعيفا أن يكون حسن الخلق ، وبعبارة أخرى أنه فى ٢٠٪
فقط من الحالات يكون الذكى حسن الخلق . وإذا كان معامل الارتباط
بين القدرة اللغوية والقدرة على الرسم ٠٢٥ فهذا يعنى أن العناصر
المشتركة بين القدرتين طفيفة ، أو أن التشابه بينهما طفيف .

٤ - وإذا لم تكن هناك علاقة بالمرء بين تغير المتغير الأول وتغير
الثانى قلنا ان معامل الارتباط بينهما « صفر » كما هى العلاقة بين ذكاء
الفرد وحجم أنفه ، أو بين القدرة على حفظ الشعر والقدرة على رفع
الأثقال .

٥ - فإذا حدث أن اقترنت كل زيادة فى المتغير الأول وبنفس النسبة
ينقص فى المتغير الثانى ، قلنا ان الارتباط بينهما « تام سلبى » ، ورمزنا
الى معامل الارتباط بالرقم - ١ كما هى الحال فى العلاقة بين حجم الغاز
وضغطه .

الارتباط والتنبؤ ..

ولمعامل الارتباط فائدة كبيرة فى التنبؤ . فإذا دل الاختبار على
وجود ارتباط مرتفع بين المهارة اليدوية للفرد حين تقاس باختبار من
الاختبارات النفسية الحركية وبين مهارته بعد أن يعمل فى مصنع من
المصانع ، استطعنا أن نتنبأ باحتمال نجاح الفرد أو فشله قبل أن يلتحق
بالمصنع ووفرنا عليه وقتاً وجهداً ومتاعب كثيرة . كذلك الحال ان كان
معامل الارتباط مرتفعاً بين الذكاء والتحصيل الدراسى اذ تستطيع أن
تتنبأ باحتمال نجاح طالب أو فشله قبل أن يلتحق بالجامعة . أما ان كان
معامل الارتباط جزئياً منخفضاً لم يكن التنبؤ جائزاً . فقد وجد أن معامل
الارتباط بين المعلومات الاخلاقية والسلوك الحلقى للأطفال ٠٢٥ وهذا
يعنى أننا لا نستطيع التنبؤ بسلوك طفل من معلوماته عن الاخلاق الا
بدرجة طفيفة من الدقة . ولقد كان الأمريكيون ابان الحرب العالمية الأولى
يراقبون أول الأمر فى قيمة اختبار ذكاء الجنود حتى ظهر أن الارتباط
مرتفع بين نتائج اختبارات الذكاء الموجزة ، وبين نتائج شهور من الجندية
فى معسكرات التدريب وميدان القتال . عندئذ أيقنوا بفائدة اختبارات
الذكاء حين اتضح أن قيمتها التنبؤية أكبر من قيمة الامتحانات أو السجلات
المدرسية أو آراء المدرسين .

٧ - نظرية سبيرمان في الذكاء

أراد سبيرمان مؤسس مدرسة تحليل العوامل أن يتحقق عن طريقة التجربة والاختبار من صحة الفرض الذى يقوله عامة الناس وهو أن الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها فى نواح شتى . فالناس يرون أن الذكى فى الناحية السياسية لابد أن يكون ذكيا فى ميدان التجارة أو الاقتصاد أو الخدمة الاجتماعية أو فى مجال البحث العلمى أو فى معالجة مشاكل أطفاله . فأن لم يكن الأمر كذلك فلامعنى للقول بوجود ذكاء عام ، بل يجب الكلام عن قدرات خاصة تفيد كل واحدة منها فى نوع خاص من المواقف . لذلك أجرى سبيرمان عددا كبيرا من الاختبارات العقلية والاختبارات الدراسية ، أى التى تقيس التحصيل الدراسى ، على مجموعات كبيرة من الأفراد ثم قدر معاملات الارتباط بين كل واحد منها وسائرهما . فان كل التفوق فى قدرة يرتبط بالتفوق فى القدرات الأخرى كان هذا دليلا على وجود « ذكاء عام » . وان كان التفوق فى قدرة مستقل عن التفوق فى القدرات الأخرى لم يكن هناك ذكاء عام . فلاحظ أن جميع المعاملات موجبة جزئية . أما كونها موجبة فيشير الى أن هناك عاملا مشتركا يؤثر فيها جميعا ، وأما كونها جزئية فيشير الى أن هناك عوامل أخرى « غير هذا العامل المشترك ، تؤثر فيها . ومن ثم خُصص الى النتائج الآتية :

١ - أن كل اختبار ، وبالتالي كل انتاج عقلى ، يؤثر فى أدائه عاملان : عامل عام مشترك يؤثر فى نتيجة هذا الاختبار أو الانتاج وفى نتيجة كل اختبار أو انتاج آخر يؤدبه الفرد ، وعامل نوعى يقتصر أثره على هذا الاختبار أو الانتاج وحده دون غيره . فقدرة الفرد على الانشاء الحريرى ، أو التصميم الهندسى ، أو التفكير السياسى ، أو التعامل التجارى ، أو الاستدلال المنطقى ، كذلك قدرته على الخطابة أو السباحة أو حفظ الشعر أو العزف على آلة موسيقية تتوقف كل واحدة منها على فعل عامل عام - هو القاسم المشترك الأعظم بينها - وعلى عوامل نوعية خاصة بكل قدرة منها . وقد أطلق سبيرمان الحرف « ع » على العامل العام والحرف « س » على العوامل النوعية فى مجموعها . وسنطلق عليهما الحرفين « ع » و « ن » فكان « ع » يقابل الاستعداد العقلى العام للفرد ، وكان « ن » يقابل الاستعداد العقلى الخاص لأداء عمل خاص .

٢ - كذلك وجد سبيرمان عن طريق الاختبار والاحصاء دائما أن الاختبارات التى تقيس العمليات العقلية العليا كالاستدلال والابتكار تتطلب النجاح فيها قدرا كبيرا من « ع » ، أى يتوقف النجاح فيها على

العامل العام أكثر من توقفه على العوامل النوعية ؛ ومن ثم قال ان هذه العمليات العليا متسببة بالعامل العام ، في حين أن الاختبارات التي تقيس عمليات حسية حركية أو التي تقيس التذلل يتوقف النجاح فيها على العوامل النوعية أكثر من توقفه على العامل العام . وعلى هذا فقد يكون الاستعداد العقلي العام للفرد قويا ومع ذلك يعجز عن اعادة الرسم أو العزف أو الغناء أو الرقص ان كانت استعداداته الخاصة في هذه النواحي ضعيفة . وقد يكون استعداده العقلي العام غير قوى ومع ذلك يتفوق في هذه النواحي ان كانت استعداداته الخاصة النوعية لها قوة .

ونضع ما تقدم في صيغة أخرى فنقول ان العامل العام يؤثر في جميع القدرات والعمليات العقلية من الادراك الحسى الى التصور والتخيل والتذكر الى الاستدلال والابداع . . لكنه يؤثر فيها بنسب متفاوتة . وهو أمس وألزم لبعضها منه للبعض الآخر . فهو أمس والزم للتفكير في مستواه الراقى ، أى لتلك العمليات التي تتطلب ادراك علاقات جديدة ، أو خلق علاقات جديدة . وفي هذا يقول سبيرمان « تكون العملية متسببة بالعامل العام على قدر ما تتطلب من استنباط العلاقات وأطراف العلاقات أى المتعلقات » (١) .

٣ - وقد وجد سبيرمان وأتباعه أن أحسن الاختبارات التي تقيس الذكاء كما يفهمه عامة الناس هي أكثر الاختبارات تشبيهاً بالعامل العام ، فأتجهوا الى تسمية هذا العامل العام « ع » بالذكاء أو الذكاء العام . خلاصة هذه النظرية :

١ - ان الذكاء ليس عملية عقلية معينة كالاستدلال والتذكر أو التعلم ، بل عامل عام أو قدرة عامة تؤثر في جميع العمليات العقلية بنسب متفاوتة وتشارك معه عوامل نوعية تختلف باختلاف العملية . وبعبارة أخرى فالذكاء جوهر النشاط العقلي كله .

٢ - أن الفروق بين الناس في الذكاء تبدو في اختلاف قدرتهم على استنباط العلاقات والمتعلقات . فكلما استطاع الفرد استنباط علاقات أكثر تعقيدا وتجريدا كان مستوى ذكائه رفيعا . أى أن الذكاء في جوهره ادراك للعلاقات الصعبة أو الدقيقة .

(١) المتعلقات Correlates : اذا كانت العلاقة بين البياض والسواد علاقة تضاد ، فالبياض والسواد طرفا هذه العلاقة .

٣ - أن خير الاختبارات لقياس الذكاء ما كان مشبعا بالعامل العام
أى ما تضمن استنباط العلاقات وأطرافها : العلاقات والمتعلقات الجديدة
غير المألوفة . وهذا يبدو واضحا فى أسئلته اختبار الذكاء للاستاذ
اسماعيل القباني (ص ٣٤١)

٨ - نظرية ثرستون

يرى ثرستون ممثل مدرسة تحليل العوامل بأمریکا . أن مايسميه
سبيرمان بالذكاء أو العامل العام يمكن تحليله الى عدد من القدرات أو
العوامل الأولية . فقد طبق عددا ضخما من الاختبارات اللفظية والعملية
للمنوعة التى يقتضى أداؤها ما نسميه بالذكاء على عدد ضخم من طلبة
المدارس الثانوية والسكليات ، وقدر معاملات الارتباط بين كل اختبار
وسائر الاختبارات فأتضح له ما يأتى :

(١) أن اختبارات الذكاء لا تقيس قدرة عامة واحدة بل سبعة من
القدرات العقلية أو العوامل الأولية هى :

١ - القدرة على فهم معانى الألفاظ .

٢ - الطلاقة اللفظية ويقصد بها سهولة استرجاع الإلفاظ أو
تأليف كلمات من حروف معينة .

٣ - القدرة العددية وهى القدرة على اجراء العمليات الحسابية
الأربع ، الجمع والطرح والضرب والقسمة ، فى سرعة ودقة .

٤ - القدرة على التصور البصرى المكانى : وهى القدرة على تصور
العلاقات المكانية والأشكال والحكم عليها بدقة ، أو على تصور حركات
الأشياء وأوضاعها المختلفة أثناء هذه الحركة .

٥ - سرعة الادراك وتبدو فى سرعة تعرف الشخص أوجه الشبه
والاختلاف بين عدة أشياء .

٦ - القدرة على التذكر الأصم أى الاسترجاع أو التعرف المباشر
لكلمات أو رسوم أو أرقام .

٧ - القدرة على الاستقراء أى الكشف عن مبدأ عام أو قانون أو
نظام خاص فى سلسلة من الأشياء .

(٢) أن هذه القدرات الأولية مستقل بعضها عن بعض استقلالا
نسبيا لا مطلقا بمعنى أن الشخص الذى يتفوق فى اختبارات قدرة منها
كالقدرة العددية مثلا ينزع الى التفوق فى اختبارات القدرات الأخرى ،
غير أن هذه النزعة أضعف بكثير من نزعته الى التفوق فى الاختبارات التى

تقيس قدرة واحدة • فالارتباط بين القدرة العددية والقدرة اللفظية أضعف من الارتباط بين القدرة على الجمع والقدرة على الطرح والقدرة على الضرب أو على القسمة •

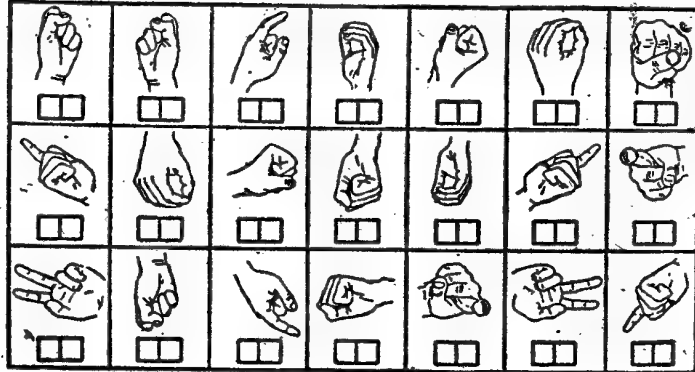
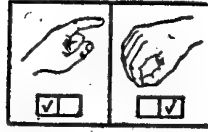
(٧) أن هذه القدرات يتضافر بعضها مع بعض في الانتاج العقلي خاصة المعقد • • فيندر أن يقوم الشخص بانتاج معقد لا تؤثر فيه هذه القدرات جميعا بنسب متفاوتة • من ذلك أن قدرة الشخص على حل تمرين هندسي أو فهم مقال عن الطاقة الذرية أو نظم قصيدة من الشعر أو تعلم سياقة سيارة • • تتوقف على تضافر القدرات الأولية ، غير أن القدرة العددية والقدرة على التصور البصري والقدرة على الاستقراء ألزم لفهم الهندسة منها لقرض الشعر مثلا •

على هذا النحو يرى ثرستون أن الذكاء العلم مركب يتألف من بضع قدرات أولية ، لذا فهو يرى الاستعاضة عن اختبارات الذكاء التقليدية باختبارات للقدرات الأولية •

٩ - أمثلة لاختبارات لهذه القدرات

القدرة على التصور البصري المكاني : الشكل ٢٨ يبين اختبارا لقياس

هذه القدرة

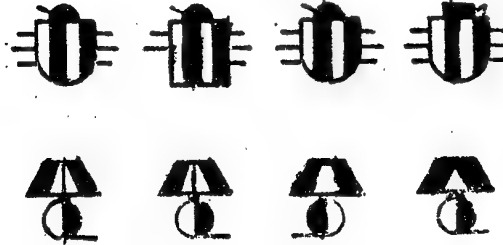


(شكل ٢٨)

ضع علامة في المربع الأيمن إن كانت اليد هي اليمنى وعلامة في المربع الأيسر إن كانت اليد هي اليسرى • وذلك على نحو ما تراه في المربعين المرسومين فوق الشكل

سرعة الإدراك :

الشكل ٢٩ يبين اختباراً لقياس هذه القدرة

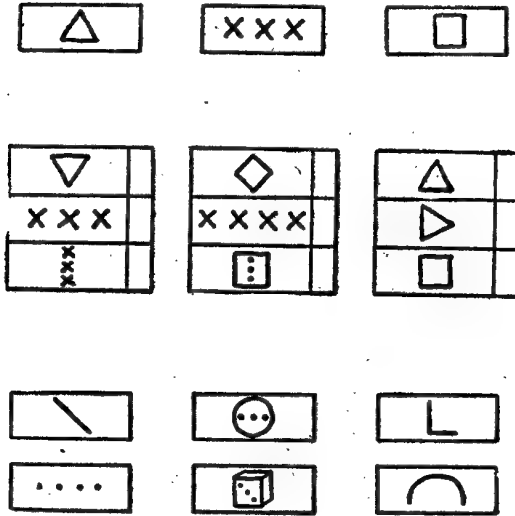


(شكل ٢٩)

ضع علامة على الشكلين اللذين يتشابهان تمام التشابه

القدرة على التذكر الأصم :

الشكل ٣٠ يبين اختباراً لقياس هذه القدرة



(شكل ٣٠)

تأمل الصف الأعلى من الشكل لمدة كسر من الثانية تأملاً يتبع لك أن تتعرف ما به من رسوم إن رأيتها مرة أخرى . ثم أنظر الى الصف الأوسط وضع علامة على يمين الرسم الذي رأيته . ثم تأمل الصف الأسفل تأملاً يتبع لك أن تتعرف ما به من رسوم إن رأيتها مرة أخرى ؛ ثم ضع علامة على ما تتعرفه منها في مجموعة من ٦٠ رسماً آخر ستعرض عليك .

١٠ - التوفيق بين سيرمان وثرستون

لقد وجد ثرستون كما قدمنا أن القدرات الأولية مستقل بعضها عن بعض استقلالا نسبيا لا مطلقا . كما اتضح بالفعل أن هناك ارتباطا بين ما يعرف بالذكاء وبين كل قدرة من هذه القدرات ، لكنه ارتباطا تختلف قيمته من قدرة الى أخرى على نحو يستوقف النظر : فالارتباط بين الذكاء وبين القدرة على الاستقراء ارتباطا مرتفع محوظ (٠٨٤) ، وهو أقل ارتفاعا ووضوحا بين الذكاء والقدرة اللفظية (٠٦٧) ، وبينه وبين القدرة العددية (٠٦٠) في حين أن معامل الارتباط بينه وبين القدرة على التذكر يبلغ (٠٤٧) وبينه وبين القدرة على التصور المكاني (٠٢٤) .
الا يسمح لنا هذا بأن نقول ان الذكاء قدرة تؤثر في جميع العمليات العقلية لكن بدرجات متفاوتة ، فهو أهم وألزم لبعضها من البعض الآخر .
الواقع أن ثرستون اضطر آخر الأمر ، وعن طريق منهجه الخاص في تحليل العوامل الى الاعتراف بوجود عامل عام مشترك يؤثر في كل انتاج عقلي . وعلى هذا أصبح العامل العام - من حيث هو قدرة عقلية عامة - حقيقة لا يرقى اليها الشك عند أكثر أتباع مدرسة تحليل العوامل .

خاتمة :

ونتساءل أخيرا : أهناك فرق بين مفهوم الذكاء كما وصل اليه العاملون وبين الذكاء كما حكمنا عليه من مقاييسه ؟ لقد اتضح أن أظهر ما تقيسه هذه المقاييس بالفعل هو هذا العامل العام أو القدرة العامة وذلك بالرغم من أن هذه المقاييس صيغت على غير هذا الأساس . وبعبارة أخرى فمقاييس الذكاء الحالية تعطي فكرة عامة عن المستوى العقلي العام للفرد .

على أنه يجب التمييز بين الذكاء من حيث هو قدرة عقلية فطرية (١) هي القدرة على إدراك العلاقات وأطرافها وبين الذكاء كما تقيسه المقاييس والذي يتضمن فضلا عن ذلك عوامل مزاجية واجتماعية كالاهتمام والسرعة والمثابرة والرغبة في النجاح والتحمس في الأداء .

(١) سنرى مما يلي أن الذكاء قدرة فطرية وان الفوارق بين الأفراد في الذكاء ترجع في المقام الأول الى الوراثة .

الفصل الثاني

خصائص الذكاء

١ - العمر العقلي ونسبة الذكاء

يعد تقدير درجة الفرد في مقياس الذكاء يقدر ما يسمى بالعمر العقلي له Mental age أو M.A. ويقصد به مستوى الذكاء الذي بلغه الفرد في الوقت الذي نجرى عليه المقياس . أو هو درجة ذكاء الفرد بالمقياس الى أفراد من نفس سنه . فيقال ان عمره العقلي ٩ سنوات مثلا ان استطاع أن ينجح في الاختبارات التي يجتازها طفل متوسط عمره الزمني ٩ سنوات . ولا يخفى أن العمر العقلي في ذاته لا يدلنا على أن الفرد ذكي أو غبي . فالطفل الذي عمره العقلي ٨ سنوات مثلا يكون غبيا ان كان عمره الزمني ١٢ سنة ، ويكون طفلا ذكيا ان كان عمره الزمني ٥ سنوات . ومن ثم كان من الضروري أن نوازن بين العمر العقلي للفرد وعمره الزمني، أي عدد السنين التي عاشها فعلا ، ان أدنا أن نحكم على ذكائه . فان كان عمره العقلي يقترب من عمره الزمني فهو متوسط الذكاء ، وان كان يزيد عليه فهو فوق المتوسط في الذكاء . لذا اصطلح العلماء بعد « بنيه » على اتخاذ النسبة بين العمر العقلي والعمر الزمني وسيلة للدلالة على مقدار ذكاء الفرد أو غيائه . وتضرب هذه النسبة عادة في ١٠٠ لازالة الكسور . وتسمى القيمة الناتجة « نسبة الذكاء » Intelligence quotient أو I.Q. فنسبة الذكاء لتلميذ عمره العقلي ١٠ سنوات وعمره الزمني ٨ سنوات هي $100 \times \frac{8}{10} = 80$. وبقدّر ما تزيد هذه النسبة على ١٠٠ يعلو ذكاء الفرد عن المتوسط ، وعلى قدر ما تقل عن ١٠٠ يكون ذكاء الفرد منخفضا قليل أو كبير .

نمو العمر العقلي :

أجرى العلماء عديدا من مقاييس الذكاء على نطاق واسع وفي أعمار مختلفة وخرجوا من ذلك بأن العمر العقلي أو مستوى الذكاء ينمو ويزداد بسرعة في بضع السنوات الأولى من حياة الفرد ، ثم يزداد ببطء ثابتة

الى سن ١٣ أو ١٥ ، ثم يبطيء نموه تدريجاً حتى سن ١٦ أو ١٨ ، أما بعد هذه السن فلا يمكن تسجيل زيادة في نموه عن طريق المقاييس ، ثم يأخذ في الانحدار ببطء شديد ابتداء من حوالى سن ٣٠ ، وبعد الخمسين تزداد سرعة هذا الانحدار نسبياً ، لكنه انحدار تدريجى غير ملحوظ لا يمكن الكشف عنه الا بالاختبار الدقيق . فان أصاب نسيج المخ عطب أو تلف نتيجة لاصابة أو تورم أو تلوث ميكروبي أو تسمم كحولى أو تصلب فى الشرايين . . كان الانحدار سريعاً ظاهراً ملحوظاً .

وقد أسفرت الملاحظات على أنه من المحال إقامة توازن تام بين زيادة وزن المخ وزيادة الذكاء ، ذلك ان المخ يصل وزنه الى نهايته العظمى فى سن ١٥ ، لكنه يصل الى أكثر من ٩٠ ٪ من وزنه فى منتصف الخامسة من العمر !

أما وقوف نمو مستوى الذكاء فى جوالى السادسة عشرة أو الثامنة عشرة فقد كان مثاراً لكثير من الدهشة بل والاحتجاج . لأنه يعنى أن مستوى ذكاء الفرد فى هذه السن المبكرة هو نفس مستوى ذكائه وهو فى الأربعين أو الستين . غير أن هذا لا يفيد أن التعلم والتربية يقفان عند تمام نضج مستوى الذكاء أو أن حكمة الشاب وخبرته بالحياة وألفته بالدنيا هى خبرة الكهل وحكمته وثقافته وما كسبه من عادات فى تفكيره وسهولة فى أداء أعماله . فوقوف نمو مستوى الذكاء لا يعنى وقوف نمو الخبرة والتعلم ، وكل ما يعنيه أن مستوى الذكاء - كما تقيسه المقاييس - واحد لدى كل منهما . أما الذى ينمو بعد هذه السن فليس مستوى الذكاء ، بل المادة التى يستخدمها الذكاء . لذا يجب التمييز بين المستوى العقلى والانتاج العقلى . وعلى هذا فاذا أردنا تقدير نسبة الذكاء لشخص فى الأربعين مثلاً ، حسبنا عمره الزمنى ١٦ أو ١٨ سنة فقط .

ومن الغريب أننا لا ندهش ولا نشور حين يقال لنا ان أجسامنا يتم نموها فى حوالى العشرين من العمر ، لكننا نعجب ونحتج حين يقال ان ذكائنا يتم نموه حوالى السابعة عشرة ! غير أننا يجب أن نذكر أن عقولنا لا تبدأ فى النمو الا بعد أن يتم نمو ذكائنا . فالحكمة والثقافة والتذوق لا تبدأ فى التفتح والظهور الا بعد السادسة عشرة عادة ، ذلك أن تحصيلنا الفكرى فى الطفولة كان يقوم على ذكاء فج غير مكتمل .

ومما دلت عليه المقاييس أيضاً أن نمو مستوى الذكاء يكون أسرع لدى الأطفال الأذكياء ويستمر لمدة أطول منها لدى متوسطى الذكاء ، كما أن نموه لدى الأغبياء وضعاف العقول يكون أبطأ ولمدة أقصر منها لدى

متوسطى الذكاء . فمستوى الذكاء يقف نموه لدى الأغبياء قبل سن ١٤ أو ١٥ ، لكنه يستمر لدى الأذكىاء بعد سن ١٨ بقليل .

٢ - ثبات نسبة الذكاء

من المقرر الثابت أن ذوى الذكاء الرفيع من الأطفال يظلون طول حياتهم يتسمون بهذا الذكاء الممتاز ، وأن ضعاف العقول وشديدي الغباء يظلون كذلك أيضا . لكن ما بال الأطفال الذين يقعون بين هذين الطرفين؟ لقد قدرت نسبة الذكاء لعدد ضخم من هؤلاء خلال فترات مختلفة الطول فوجد أن نسبة ذكاء الفرد الواحد تظل ثابتة أو تتغير تغيرا طفيفا جدا إذ قيس ذكاه مرتين بينهما عام أو أكثر منه بقليل . فنسبة الذكاء فى السادسة تكون بعينها فى السابعة من العمر غير أنه ان طالت الفترة بين القياسين ، تغيرت نسبة الذكاء فى المتوسط ، بزيادة أو نقص بين ٥ و ١٠ درجات ، مع استثناء حالات قليلة جدا كان التغير فيها بين ٢٠ و ٢٥ درجة . وقد يرجع هذا التغير الى استخدام مقاييس مختلفة فى الأعمار المختلفة ، أو لاختلاف من يقومون بإجراء المقياس فى الأعمار المختلفة أو يرجع التحسن فى نسبة الذكاء الى ألفة الطفل بمقياس الذكاء . هذه هى العوامل التى تؤثر فى نسب الذكاء حين يختبر الأطفال أنفسهم مرات متتالية من بدء الطفولة المبكرة الى سن المراهقة . وقد اتضح أن التغيرات الطفيفة فى نسبة الذكاء قد ترجع الى تغيرات مؤقتة فى الحالة الجسمية أو النفسية للطفل ، أو الى عوامل انفعالية أو لاختلاف الدافع والاهتمام لديه ، أما التغيرات طويلة الأمد فقد ترجع الى تأثير عوامل انفعالية أو بيئية لمدة طويلة من الزمن . من هذا نرى أن لنسبة الذكاء المقيسة فى الطفولة قيمة تنبؤية كبرى . فإذا كانت نسبة الذكاء لطفل فى السادسة من العمر ١٣٣ مثلا، استطعنا أن نتنبأ على وجه الترجيح لا على وجه اليقين، أنها ستظل كذلك حين يبلغ من العمر ١٣ سنة زمنية ، وأنه بعد ذلك سيكون ممتازا فى دراسته الجامعية . ولدينا اليوم مقاييس للذكاء يعتمد عليها فى التنبؤ لدى الراشدين وكبار الأطفال ، أما قبل السادسة من العمر أى قبل دخول المدرسة فليست لدينا الى اليوم مقاييس يوثق بها فى هذا التنبؤ .

وقد لوحظ أن الأطفال الذين عولجوا من عمى أو صمم جزئى (١)

(١) وجد أن متوسط نسب ذكاء العمى حوالى ٩٠ والصم حوالى ٨٠ على فرض اختبارهم بمقاييس مناسبة . ويرجع هذا الى أنهم متغولون من الناحية البيولوجية من المؤثرات الثقافية بقليل أو كبير .

يبدون أحيانا ارتفاعا ملحوظا ودائما في نسبة الذكاء . كما لوحظ أن التعليم المدرسي قد يرفع نسبة الذكاء بدرجة ملحوظة أحيانا ، وأكبر الظن أن هذه الزيادة ترجع الى أن أغلب مقاييس الذكاء تقيس قدرات لازمة للنجاح المدرسي . لكن هذا لا يعنى ان التربية تستطيع أن تصنع من الأقرام عمالقة أو من الأقدام فلاسفة وكل ما تستطيعه هو أن تستغل ما لدى الفرد من عطاء موهوب .

موجز القول أن نسبة ذكاء الفرد تظل ثابتة طول حياته ، بوجه عام ، مع تغير يتراوح بين ٥ و ١٠ درجات زيادة أو نقصا .

مستوى الذكاء ونسبة الذكاء :

مما يدعو الى اللبس وسوء الفهم أننا نستخدم كلمة الذكاء بمعنيين . فأحيانا نعنى به مستوى الذكاء أو العمر العقلي ، وأحيانا أخرى نعنى به نسبة الذكاء ، مع ما بينهما من اختلاف . وعلى هذا يجب التمييز بين المعنيين اعتمادا على السياق . فإذا قلنا ان الذكاء صفة ثابتة يتميز بها سلوك الفرد وتفكيره ، وتميزه عن غيره من الناس ، فهذا يعنى نسبة الذكاء . وإذا قلنا ان الذكاء ينمو سريعا فى مطلع الحياة ، فهذا يعنى العمر العقلي . وإذا قلنا ان ذكاء الاناث لا يختلف فى الجملة عن ذكاء الرجال ، فهذا يعنى نسبة الذكاء . ولنلاحظ أن نسبة الذكاء هي الأساس فى مقارنة الفرد بغيره ، وأن العمر العقلي هو الأساس فى مقارنة الفرد بنفسه فى أعمار مختلفة . وبعبارة أخرى اذا نظرنا الى الذكاء باعتباره مستوى عقليا فهو ينمو الى أن يبلغ حدا يقف عنده ، شأنه فى ذلك شأن كل كائن حي وكل وظيفة حيوية ، أما ان أردنا به صفة يتميز بها الفرد فهو ثابت لا يتغير فى العادة الا فى حدود طفيفة .

٣ - الذكاء بين الوراثة والبيئة

يؤكد الغلاة من البيئيين أثر التربية والبيئة بوجه عام فيما بين الناس من فوارق فى الذكاء ، ويؤكد الغلاة من الوريثيين أثر العوامل لوراثية بما لا يكاد يقيم للعوامل البيئية وزنا (انظر ص ٣٢٣) . والسبيل الى البت فى هذا الأمر هو أن نلجأ الى التجريب لفصل أثر الوراثة عن البيئة ودراسة كل منهما على حدة . فلتقدير أثر البيئة لجأ الباحثون الى دراسة أفراد من وراثة واحدة نشئوا فى بيئات مختلفة ،

ولتقدير أثر الوراثة درسوا أفرادا من وراثات مختلفة نشئوا في بيئات واحدة أو متشابهة على قدر المستطاع .

طريقة التوائم :

من المعروف أن التوائم نوعان : صنتوية (١) وغير صنتوية (٢) ، أما الصنوية فنشأ من انشطار نفس البويضة المخصبة ، من انشطار الجنين في مرحلة مبكرة جدا من تكوينه . أى أن لهما عين « المورثات » genes أى عين الوراثة . وهما دائما من جنس واحد ، يشبه أحدهما الآخر عند الميلاد بحيث يتعذر التمييز بينهما . وكلتا تقدم بهما العمر زاد التشابه بينهما بدل أن يقل . وظاهر أن هذا النوع من التوائم مادة جيدة للتجربة ، إذ قد ينشأ أحدهما مع الآخر في نفس البيت والمدرسة ، أو ينشأ في بيئتين مختلفتين كل الاختلاف . أما التوأمين غير الصنويين فينشأ من بويضتين مستقلتين خصبتا بحيوانين منويين مختلفين ، فوراثة أحدهما غير وراثة الآخر . وقد يكونان من جنس واحد ، أو يكون أحدهما ذكرا والثاني أنثى .

وقد طبقت اختبارات الذكاء على توائم صنوية ربيت معا وعلى توائم غير صنوية وعلى أخوة عاديين ، أى غير توائم ، فوجد أن الأولى أكثر تقاربا في الذكاء من الثانية والثالثة (تحسب درجة التقارب من تقدير معاملات الارتباط) . من ذلك أن معامل الارتباط بين التوائم الصنوية بعضها وبعض هو ٠.٩٥ تقريبا ، في حين أنه بين التوائم غير الصنوية بعضها وبعض ٠.٦٥ تقريبا ، وأن معامل الارتباط بين الأخوة العاديين يتراوح بين ٠.٥٠ و ٠.٦٠ من هذا نرى أن ذكاء توأم صنوى وآخر يكاد يكون كذكاء طفل واحد نقيس ذكاءه اليوم وبعد أسبوع . وهذا دليل على أن للوراثة أثرا بالغا في تعيين الذكاء .

كما دلت نتائج الاختبارات أيضا على أن التوائم الصنوية التى تربى ونشأ في بيئات مختلفة تكون أكثر تقاربا في الذكاء من التوائم غير الصنوية التى تربى معا ، وأن ذكاء الأطفال قريب من ذكاء آبائهم حتى أن نشئوا في بيوت غير بيوت آبائهم .

ذكاء أطفال الملاجئ :

من المعروف أن حياة أطفال الملاجئ تكون في العادة متشابهة الى

حد كبير : فى ظروف المعيشة والمعاملة والتعليم والزملاء والطعام وضروب الترويح . . فلو صح رأى « أنصار البيئة » لتساوى أو تقارب ذكاء من الملجأ من أطفال ، خاصة أولئك الذين نشئوا فيه من سن مبكرة وأمضوا فيه وقتا طويلا . وإذا كانت الوراثة هى المسئول الأول عن الذكاء لاختلف الأطفال فى ذكائهم اختلافا ظاهرا . وقد دلت التجارب على أن الفروق الفردية فى الذكاء بين أطفال الملجأ الواحد تكاد تكون كالفروق الفردية بين الأطفال خارج الملجأ .

ومن الوقائع المقررة أن الفروق فى الذكاء بين أفراد طبقة اجتماعية بعينها أكبر بكثير من الفروق بين متوسطات الطبقات الاجتماعية المختلفة . هذه الواقعة لا يستطيع أنصار البيئة تفسيرها . . كذلك لا يستطيعون تفسير واقعة أخرى غير نادرة بل تحدث كثيرا ، هى انجاب ضعاف العقول أطفالا أذكىء بل على مستوى رفيع من الذكاء . والعكس صحيح . غير أنها يمكن تفسيرها على أساس الوراثة .

من هذه التجارب والوقائع وأمثالها خرج الباحثون بأن أثر التربية فى تغيير الذكاء وتحسينه زهيد طفيف ، وإن كانت التربية الصحيحة والخبرة قد تؤديان الى شىء من التحسن فى نتائج الذكاء كما تقيسه المقاييس الحالية . الواقع أن التربية لا تقوى الذكاء ولا تنميه ولا تحسنه وكل ما تستطيعه هو أن تعين الفرد على أن يحسن استخدامه . ومما يجدر ذكره أن مقاييس الذكاء قد خطت خطوات واسعة فى قياس الذكاء من حيث هو قدرة فطرية ، لكن نتائجها لا تزال تتأثر الى حد كبير بالخبرة والتعلم . وهذا الأثر لا بد أن يعمل له حسابا فى تأويل هذه النتائج .

٤ - الذكاء والمعرفة المكتسبة

متى سلمنا بأن الذكاء قدرة فطرية فلا بد لقياسه نقيما من عزله عن أثر الخبرة والمعلومات المكتسبة ، أى عن أثر البيئة التى يعيش فيها الشخص الذى نختبره . غير أن كل مقياس نطبقه يتوقف النجاح فيه فى الواقع على معرفة مكتسبة . خذ على سبيل المثال اختبارا من اختبارات « بنيه » ، وليكن اختبار كشف السخف فى العبارة الآتية « إذا بلغ بى اليأس حدا يدفعنى الى الانتحار فلن اختار للانتحار يوم الجمعة لأنه يوم نحس بجلب لى الشقاء » . فلكى يجب لطفل عن هذا السؤال يجب أن يعرف من بين ما يعرف معانى الكلمات وأن يعرف أن الميت لا يسعد ولا يشقى . ولو وضع هذا الاختبار بلغتنا لأطفال من الصين ما استطاعوا

أن يجيبوا عنه مهما أوتوا من الذكاء . أو خذ الاختبار الذى يطلب فيه الى أطفال فى الثامنة تسمية قطع مختلفة من النقود أو تكملة سلسلة من الأعداد . . هذه الاختبارات وغيرها تقتضى للإجابة عنها قدرا من المعلومات ، بل ان فهم الاختبار نفسه للإجابة عنه يتطلب معلومات مكتسبة ، لأن الانسان لا يولد وهو يعرف معانى الألفاظ ، أو دلالات الصور التى يتألف منها الاختبار .

الواقع أن الذكاء لا يمكن قياسه فى فراغ ، بل فى صلته بالمعرفة . غير أننا فى مقياس الذكاء لا نريد قياس المعرفة من حيث هى ، بل قدرة الفرد على تحصيلها وتطبيقها والانتفاع بها ، فالذكاء استخدام للمعرفة أكثر مما هو امتلاك للمعرفة . وثمة فرق كبير بين معرفة خامدة ميتة تكون الصلة بينها وبين العقل كالصلة بين الماء والوعاء الذى يحتويه ، وبين معرفة حية مهضومة تكون الصلة بينها وبين العقل كالصلة بين الغذاء والجسم .

ولننظر الآن فى الأسئلة الآتية لنرى ما بينها وبين اختبارات الذكاء من فارق : ما أكبر مدينة فى بوليفيا ؟ ما اسم العملة المتداولة فى البرازيل ؟ كم عدد أصحاب الأطقم الصناعية الذين خلعوا أسنانهم فى مصر هذا العام ؟ متى بدأت الثورة على نظام الحريم فى هونج كونج ؟ ما النسبة بين متانة خيط من الحرير وسلك من الصلب حين يتساويان فى السمك ؟ هذه الأسئلة لا يستطيع أى شخص الإجابة عنها الا ان كان قد تعلمها فى المدرسة أو قرأها فى مرجع خاص أو سمعها مصادفة و اتفاقا . أما المعرفة التى تتطلبها مقاييس الذكاء فهى المعرفة التى لا يمكن أن تفوت الشخص ذا الذكاء العادى . هى المعرفة التى لا تتوقف على تعليم خاص أو قراءات خاصة بل يكتسبها الشخص حتما وعن غير قصد أثناء حياته اليومية فى بيئته العادية . انها معرفة لا يبحث عنها الشخص بل هى التى تبحث عنه وتلقى بنفسها عليه . وهذا على خلاف الأسئلة السابقة . أو الامتحانات المدرسية التى تختبر المعرفة التى لا يمكن أن يعرفها الشخص العادى الا ان فتش عنها فى أماكن خاصة .

فاختبارات الذكاء السابقة لم تدرج فى مقاييس الذكاء الا بعد أن ثبت لمؤلف المقياس بالتجربة على عدد كبير من الأطفال فى بلده أن الطفل ذا الذكاء المتوسط يتعلم أسماء قطع النقود مثلا من تجاربه العادية فى بيئته وفى سن الثامنة . من هذا يتضح أن المقياس الذى يصلح لقياس الذكاء فى بلد قد لا يصلح لقياسه فى بلد آخر . فهذا الاختبار مثلا لا يصلح

لقياس الذكاء لاطفال لا تتيح لهم بيئتهم التمييز بين قطع النقود في سن
اشامنة ٤٠ والمقياس الذى يصلح لقياس ذكاء الانجليز لا يتحتم أن يصلح
لقياس ذكاء البرتغاليين ، والذى يصلح لقياس ذكاء أهل المدن لا يتحتم
أن يصلح لقياس ذكاء أهل الريف ، والذى يصلح لقياس ذكاء التلاميذ
فى المدارس النموذجية لا يتحتم أن يصلح لقياس ذكاء التلاميذ فى
المدارس العادية .

ومما يدل على أن مقاييس الذكاء يجب أن تكيف لنوع ثقافة المجتمع
الذى يراد قياس ذكاء أفراده أن أحد الباحثين صاغ اختبارا لقياس ذكاء
سكان استراليا الأصليين - والمعروف أن لهؤلاء قدرة كبيرة على اقتفاء
الأثر - وكانت مادة الاختبار صورة فوتوغرافية لمواقع أقدام ، فلم يقل
مستوى اجاباتهم عن مستوى اجابات البيض الذين اختبروا عن طريق
القلم والقرطاس . وقد طبق أحد الباحثين اختبارا مادته رسم حصان على
أطفال قبيلة من الهنود الحمر فكان مستواهم أعلى بكثير من مستوى البيض
حين أجرى عليهم نفس الاختبار .

٥ - توزيع الذكاء

تدلنا نجبة الذكاء على أن الفرد ذكى أو غبى أو متوسط ، لكنها لا تدلنا
على مدى ما لديه من تفوق أو تأخر . فنسبة الذكاء ان زادت على ١٠٠
كانت دليلا على أن صاحبها فوق المتوسط فى الذكاء ، لكن هل تشير
النسبة ١٣٠ مثلا الى ذكاء خارق ونبوغ ، أم أنها أمر شائع بين الناس ؟
وهل النسبة ٨٠ تشير الى غباء مطبق أم أنها أمر مألوف ، ومن ثم فالمردول
الحقيقى لنسبة الذكاء لدى فرد معين لا يمكن معرفته على وجه التحديد الا
إذا درسنا توزيع نسب الذكاء بين الناس جميعا . وقد طبقت مقاييس
الذكاء على نطاق واسع فدللت نتائجها على أن الذكاء موزع بين الناس
توزيعا طبيعيا وفق المنحنى الاعتدالى (انظر ص ٣٢٠) أى أن السواد
الأعظم منهم متوسطون فى الذكاء فى حين أن النوابع وضعاف العقل قلة
قليلة . فالذين تزيد نسب ذكائهم على ١٤٠ لا يتجاوزون ١٪ من الناس
والذين تقل نسبتهن عن ٦٠ لا يتجاوزون ١٪ أيضا . وقد اتفق العلماء
على أن :

من تزيد نسبة ذكائه على ١٤٠ يعد ألميا .

من تكون نسبة ذكائه من ١٢٠ الى ١٤٠ يعد ذكيا جدا .

- من تكون نسبة ذكائه من ١١٠ الى ١٢٠ يعد فوق المتوسط .
- من تكون نسبة ذكائه من ٩٠ الى ١١٠ يعد متوسط الذكاء .
- من تكون نسبة ذكائه من ٨٠ الى ٩٠ يعد دون المتوسط .
- من تكون نسبة ذكائه من ٧٠ الى ٨٠ يعد غيبيا جدا .
- من تكون نسبة ذكائه أقل من ٧٠ فهو ضعيف العقل .
- فان كانت نسبة ذكائه من ٥٠ - ٧٠ فهو أهوك .
- وان كانت نسبة ذكائه من ٢٠ أو ٢٥ - ٥٠ فهو أبله .
- وان كانت نسبة ذكائه أقل من ٢٠ أو ٢٥ فهو معتوه .

اختلاف الشعوب والجنسين في الذكاء :

بعد هذا يبدو لنا أن نتساءل : هل تختلف الشعوب في الذكاء كما يختلف الأفراد ؟ لقد طبقت مقاييس الذكاء على جموع هائلة من الأطفال في أمريكا ، فكان البيض الأمريكيون والصين واليابانيون في مستوى واحد تقريبا ، يليهم في ذلك الهنود فالزنج ٠٠ كيف نفسر هذا ؟ أيرجع هذا الاختلاف الى اختلاف الشعوب في الوراثة ، أم الى اختلاف في الاتجاه الذي يتخذه الذكاء عند كل شعب ، أم أن للبيئة أثرا في ذلك . الجدل هنا كثير . والقول الوسط هو أن في كل شعب بل وفي كل سلالة فروقا بعيدة المدى في الذكاء ، فكثر من الزنج يبدون الأمريكي الأبيض المتوسط ، وبعض الهنود يفوق متوسط الصين . فالفرق الفردية أهم بكثير من الفروق الشعبية والسلالية . لذا لا يصح الحكم على ذكاء الفرد من سلالته أو من جنسيته ، هذه احدى نتيجتين هامتين خرج بها علماء النفس . أما النتيجة الأخرى فهي أن السلالات races ان كلفت تختلف حقا في الذكاء الفطري فهذا الاختلاف أقل بكثير مما كان يظن .

كما دلت المقاييس أيضا على أنه لا يوجد فرق يستحق الذكر بين الذكور والإناث في الذكاء العام ، وان كانت الفروق الفردية بين الذكور أكبر من الفروق بين الإناث ، فعدد العباقرة وذوى الذكاء الرفيع أكثر بين الذكور من الإناث وكذلك عدد الأغبياء وضعاف العقول .

٦ - الذكاء والنجاح في الدراسة

يتوقف النجاح في الدراسة على عوامل شتى صحية وعقلية وانفعالية واجتماعية ، والذكاء عامل رئيسي من هذه العوامل . ولقد تالفت فائدة اختبارات الذكاء على نحو لا يرفى اليك في التنبؤ بالنجاح الدراسي والالاديمي حتى يميل كثير من العلماء اليوم الى تسميه اختبارات الذكاء باختبارات « الاستعداد الدراسي » أو « القدرة الاكاديمية » . من ذلك ان الطالب لا يرجي له نجاح في الدراسة الثانوية ان كان ذكاؤه دون المتوسط ، ولا يرجي له نجاح في الدراسة الجامعية ان لم يكن ذكاؤه فوق المتوسط ، كما أن النجاح في بعض الكليات يتطلب مستوى من الذكاء أعلى من النجاح في كليات أخرى . فالدراسة بكلية الطب أو الهندسة تقتضى قدرا أكبر من الذكاء اللازم للنجاح في كليتي التجارة والآداب .

على أنه قد اتضح أن الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي أكبر وأوثق منه في مراحل التعليم الأولى منه في المراحل العليا والجامعة . فمن احصاء أمريكي أن معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي هو ٧٥٪ لدى تلاميذ المدارس الابتدائية ، وأنه يتراوح بين ٦٠٪ و ٦٥٪ وبين طلاب المدارس الثانوية ، في حين يهبط الى ٥٠٪ بين طلبة الجامعات . فأنما كون هذه المعاملات جزئية فيشير الى أن التحصيل يتأثر بعوامل أخرى غير الذكاء ، وأما انخفاضها بتقدم المرحلة التعليمية فالمرجح أنه يرجع الى أن التحصيل في الجامعة يتوقف الى حد كبير على الاستعدادات الخاصة وعلى الميول والاهتمامات والاتزان الانفعالي للطلاب ، أو لأن بعض الأذكياء الممتازين ينصرفون عن التحصيل الى نواح أخرى . وبمهما يكن الأمر فالارقام السابقة تشير الى أن التنبؤ بالنجاح الدراسي على أساس اختبارات الذكاء أصدق وأقل عرضة للخطأ في مراحل التعليم الأولى . ومع هذا فقد أجريت اختبارات الذكاء في الولايات المتحدة على آلاف مؤلفة من المتقدمين للجامعات فظهر أن المتفوقين في هذه الاختبارات يتفوقون في دراستهم الجامعية ، وأن من تكون نتائجهم فيها غير مرضية يفشلون في دراستهم الجامعية أو يجتازونها في عسر . وهذا يعني أن نجاح الطالب في الدراسة الجامعية يمكن التنبؤ به بدرجة كبيرة من الدقة على أساس نجاحه في اختبار ذكاء يجرى عليه قبل دخوله الجامعة . وأكبر الظن أننا لو أجرينا عليه الى جنب اختبار الذكاء اختصارا يقيس استعداداه الخاص للدراسة في الكلية المعنية التي يريد الالتحاق بها لحققنا الى حد كبير عدد من تلفظهم الكليات في سنواتها الأولى . ومما يستأنس بذكره هنا

ما دلت عليه دراسات واسعة في أمريكا ولندن من أن الاختبار الشفوي الشخصي الذي تعقده بعض الجامعات لانتقاء طلابها قد فشل فشلا ذريعا في التنبؤ بنجاح الطالب أو تعثره في الدراسة الجامعية .

غير أننا قدّمنا منذ قليل أن الذكاء لا يمكن تنميته وتحسينه ، فما موقف المعلم من هذه المشكلة ؟ لا يتطرق الى الذهن أن الذكاء لم يعد من شأن المعلم . فذكاء الطلاب أعز شيء في يده ، وليس في الصف أو في المدرسة أو في المحيط الاجتماعي للطلاب أو في خبراتهم السابقة . . ليس في كل أولئك شيء يضمن له النجاح في مهمته كذكاء طلابه . غير أن المعلم ان عاجز عن تحسين الذكاء وانماؤه فهو قادر على تعليم طلابه كيف يستغلونهم ويطبّقونه وينتفعون به . وقليل هم الذين يستغلون استعداداتهم الفطرية على أتم وجه والى نهاية الحدود التي رسمتها الوراثة . ثم ان هناك «الاستعدادات الخاصة» ومجال التدريب فيها متسع . ولقد قال «سبيرمان» في نهاية بحوثه عن العامل العام والعوامل النوعية : « ان كل انسان يستطيع أن يكون نابغة في ناحية ما ، .

٧ - الذكاء والنجاح في المهنة

يقتضى النجاح في المهن والأعمال المختلفة نسباً مختلفة من الذكاء . فالمهن التي تتطلب التخطيط والتصميم والحكم والابتكار والدهاء وسعة الخيلة ، أو تتطلب أشخاصا يستطيعون العمل دون اشراف دقيق عليهم . . يتوقف النجاح فيها على قدر كبير من الذكاء على تفاوت واختلاف في هذا المقدار . من تلك مهن السياسة وإدارة الشركات والطب والمحاماة والتدريس بالجامعات . . ومن ناحية أخرى فالمهن التي تقتصر على أعمال آلية رتيبة بسيطة لا تحتاج الى خبرة فنية أو تدريب خاص لا تتطلب الا قدرا طفيفا منه . من تلك مهن البواب والكناس والحمال والساعي وماسح الأحذية وبائع الصحف . . وبين هذين الطرفين مجال تتراعى فيه مئآت من المهن الصناعية والكتّابية والإدارية تتطلب مستويات مختلفة من الذكاء .

غير أن النجاح في بعض المهن يتطلب من القدرات والاستعدادات الخاصة أكثر مما يتطلبه من الذكاء العام . فقد يكون نصيب الفرد من الذكاء كبيرا لكنه يعجز عن النجاح في أداء الأعمال الميكانيكية أو الحركية أو عن اجادة الرسم والعزف أو الغناء أو الرقص ان كانت استعداداته الخاصة في هذه النواحي ضعيفة . وقد يكون ذكاؤه متوسطا أو دون المتوسط لكنه يتفوق في هذه النواحي ان كانت استعداداته الخاصة لها

قوية • وهنا تكون اختبارات الذكاء محدودة الفائدة في التنبؤ بالنجاح المهني •

بل إن الذكاء الرفيع قد يكون ضارا ببعض المهن كالمهن الريفية البسيطة التي لا تتطلب تفكيراً وتفكيراً • وقد دل التجريب على أن ذوي الذكاء المرتفع أكثر عرضة للملل من غيرهم ، تضجرهم الأعمال التكرارية التي لا تنوع فيها ، فإن مارسوها زادت أخطاءهم وكثرت حوادثهم ولم يبلغوا بها حد الاتقان ، في حين أن أصحاب الذكاء الخفيض يرتاحون بوجه عام إلى أوجه النشاط التي تجري على وتيرة واحدة •

كما وجد أن هناك صلة بين الذكاء الفرد وترقيه في وظيفته ، فذوو الذكاء المنخفض ينزعون إلى البقاء في مناصبهم الدنيا ، في حين يرقى الأذكياء إلى مناصب أعلى • هذا ما اتضح في الأعمال الكتابية والمكتبية بوجه خاص •

وقد اتضح أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الذكاء وحسن اختيار المهنة • وهذا ليس بمستغرب • فالذكي أقدر على فهم نفسه والحكم على قدراته وميوله وعلى ما تتطلبه المهن المختلفة من قدرات وصفات ، كما أن مستوى طموحه لا يكون في العادة مسرفاً في البعد عن الواقع •

من هذا نرى ما لأختبارات الذكاء من قيمة كبيرة في كثير من النواحي المهنية والصناعية • وقد كان هذا مما شجع علماء النفس على الاستمرار في تحسين هذه الاختبارات وجعلها أكثر صلاحية لقياس الذكاء من الاختبارات التقليدية في مطلع حركة القياس العقلي • غير أننا رأينا أن النجاح في بعض المهن يتطلب من القدرات الخاصة أكثر مما يتطلبه من الذكاء العام • لذا يتحتم في كثير من الأحيان أن يقترن اختبار الذكاء باختبارات للقدرات الخاصة في عمليتي التوجيه المهني والاختيار المهني •

٨ - الذكاء والتوافق الاجتماعي

التوافق الاجتماعي حالة تبدو في قدرة الفرد على عقد صلات راضية مرضية مع من يعاملهم من الناس ، وقدرته على مجازاة قوانين الجماعة ومعاييرها •• فإن عجز عن ذلك كان « ساء التوافق » • ولسوء التوافق الاجتماعي مظاهر عدة منها الأمراض النفسية والأمراض العقلية والأجرام غير تلك من ضروب الزيف الاجتماعي والحلقى •

والذكاء شرط ضروري للتوافق الاجتماعي ، فالذكي أقدر من غيره على التكيف وحسن التصرف ، وأقدر على التصرف في عواقب أعماله .. غير أن الذكاء ليس الا عاملا واحدا من العوامل الكثيرة المختلفة التي تسهم في تعيين السلوك وتوجيهه . فالى جنب الذكاء هناك الدوافع الشعورية واللاشعورية ، وما يحتضنه الفرد من معايير ومثل أخلاقية ، فضلا عن قدرته على ضبط النفس ومقاومة الاغراء .. وقد لا يعزى على الفرد أن يميز بين الخير والشر ، بين المباح والمحظور لكنه يعجز عن ضبط اندفاعاته القسرية ان كان مصابا بمرض نفسى . بل قد يكون الذكاء عوننا على التنمية والتمويه واخفاء ما يتورط فيه صاحبه من سلوك مضاد للمجتمع ولنذكر بعد هذا كله أن الذكاء يزود المرء بالوسائل لا بالدوافع ، فهو يوجه ويرشد لكنه لا يدفع ويحفز فهو يرشد اللص الى افضل طريقة للسرقة لكنه لا يحفزه على السرقة . من ذلك نرى أن الذكاء شرط ضروري لكنه شرط غير كاف للتوافق الاجتماعي .. فلو نشأ الذكى على تربية قوامها القسوة والكبح والرعب ، فلن يعصمه ذكاؤه من أن يصاب بمرض نفسى ان أثقلت عليه الدنيا بعد ذلك بصدماتها وكان مهيتا بالوراثة لهذا المرض . ولو نشأ الذكى على تربية قوامها الحقد والكراهية والشعور بالظلم وكان محوطا بجو تشجيع فيه الجريمة ، فلن يغنيه ذكاؤه عن الانخراط الاجتماعى رغما عنه . وقد عززت الدراسات الاحصائية هذه النتيجة اذ بينت أنه لا يوجد ارتباط ذو دلالة بين الذكاء والأصابة بمرض نفسى .

ومما يستأنس بذكره فى هذا الصدد ما أسفرت عنه دراسة «ترمان» للموهوبين من أن ٨١٪ من الكبار الموهوبين كان توافقيهم الاجتماعى سليما مرضيا ، وأن ١٥٪ لم يكن توافقيهم مرضيا الى حد كبير بل شبه مرضى ، وأن ٣٪ أصيبوا باضطرابات خطيرة فى الشخصية غير الجنون ، وأن ١٪ كانوا ضحية الجنون . لكنها أسفرت فى الوقت نفسه عن أنه لا يوجد ارتباط أى علاقة بين مستوى التوافق ونسبة الذكاء ، فقد يكون أعلاهم ذكاء أكثرهم اضطرابا أو يكون أحسنهم توافقا . والعكس صحيح .

الذكاء والخلق ..

أما فيما يتصل بالعلاقة بين الذكاء والخلق فقد ظهر من بعض البحوث أن معامل الارتباط بين الذكاء والصفات الخلقية ارتباط موجب لكنه

طفيف قد يقل في بعض الأحيان عن ٢٠ ، وهو ارتباط يخلف الظن فيما يراه الناس عادة .

ونتساءل الآن عن الصلة بين الذكاء وبين جناح الأطفال والمراهقين وجرائم الكبار . لقد دلت بحوث « بيرت » Burc الدقيقة على الأحداث الجانحين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ١٦ سنة ، دلت على أن نسبه ضعاف العقول بينهم تساوى خمسة أمثالها بين الأسوياء من طلاب المدارس . وهو يعلق على هذا بأن ضعف العقل عامل هام في أحداث الجريمة ، أي لا يقوم فيها بدور ثانوى بل بدور رئيسى ، لكنه دور سلبي أى أن ضعف العقل في ذاته لا يحفز على الجريمة لكنه يمهّد الطريق لعوامل أخرى تسهل التردى في الجريمة . فهو يعوق صاحبه عن التبصر في العواقب ، ويزيد من قابليته للإيحاء مما يجعله أكثر تأثرا وانقيادا للمثل السيء ودعاة الشر ، وبذا يخلو الطريق لضروب الإغراء والدوافع السالبة . وبعبارة أخرى فضعف العقل ليس سببا مباشرا للجريمة ، كما أنه ليس السبب الوحيد في أحداثها ، إذ لو أخطأنا بضعف العقل بما يقيه من المؤثرات الضارة لم يتورط في الجريمة . ومما يذكر بهذا الصدد ما يلاحظ من تمرد أغبياء الطلاب وخروجهم على النظام وسوء سلوكهم . لقد كان يظن أن الغباء هو السبب المباشر لسوء سلوكهم ، والواقع أن انحراف هؤلاء يرجع الى الطريقة التى يعاملون بها والى إكراههم على أعمال لا تتناسب مع قدراتهم والى ما يشعرون به من نقص وعجز حين يقارنون أنفسهم بالأذكىاء .

ومن بحث آخر أجرى على ١٦٩٠ تزيلا بأحد المسجونين الأمريكيين ظهر أن ٣٠٪ منهم تقل نسب ذكائهم عن ٧٠ ، وأن ٥٠٪ منهم تقل نسب ذكائهم عن ٩٠ . غير أنه ظهر من دراسات أخرى أن ضعف العقل ليست شائعا بهذا القدر الكبير بين المجرمين ، صغارهم وكبارهم .

على أن هذا لا يعنى أن الأجرام من حظ الأغبياء وضعاف العقول وحدهم : فقد أتضح من دراسات كثيرة أن الجريمة قدر مشاع بين الأطفال والكبار في جميع المستويات العقلية . ولئن كانت نسبة الأذكىاء بين المجرمين أقل من نسبة الأغبياء وضعاف العقول فربما كان السبب أنهم أقدر على التعمية والتمويه والافلات من قبضة العدالة ، أو أقدر على الظفر بما يتوقون اليه في الحياة دون حاجة الى اللجوء الى الجريمة ، هذا الى ما يمتازون به من قدرة على التبصر في عواقب أعمالهم . ومما يستأنس

بذكره ما دلت عليه بحوث « ترمان » وغيره من أن الاجرام نادر بين
الأطفال والأحداث الموهوبين .

ومهما يكن من أمر فقد تأكد اليوم أن اضطراب الحياة الانفعالية
للشخص وما يعانيه من صراعات وأزمات نفسية أقوى بكثير في الدفع الى
الجريمة من أثر العوامل العقلية (١) .

(١) انظر كتاب « علم النفس الجنائي » للمؤلف . طبع بغداد عام ١٩٤٢ ، الباب
التاسع ص ٢٥١

الفصل الثالث

الاستعدادات

١ - تمهيد

الاستعداد والقدرة

« الاستعداد aptitude هو مدى ما يستطيع الفرد أن يصل اليه من الكفاية في مجال معين ، كالرياضيات أو الموسيقى أو الدراسات الجامعية ، أن توافر له التدريب اللازم ، فأحسن اثنين استعدادا من استطاع أن يصل الى مستوى أعلى من الكفاية ، بمجهود أقل ، وفي وقت أقصر » ، أى كان إنتاجه أعلى وتعلمه أسرع وأيسر من ذى الاستعداد الخفيض . فالطالب الذى يتفوق فى دراسة الرياضيات أو الأدب بجهد معقول يبذل فى التحصيل يملك استعدادا أكبر فى هذين المجالين ممن يبذل فى دراستها جهدا مضنيا ولا ينجح الا فى عسر . وإذا اتاحت لشخصين مدة بعينها للتدرب على آلة موسيقية معينة أو الكتابة على الآلة الكاتبة ، فكان أحدهما أكثر اتقانا ودقة من صاحبه فى نهاية هذه المدة فهو أكثر استعدادا منه . وقد دلت التجارب على أنه فى اكتساب المهارات الحركية المعقدة قد يكون أمهر المتدربين أقدر بعشر مرات أو عشرين مرة من أقلهم مهارة فيها . فالاستعداد قدرة كامنة يحيلها النضج الطبيعى والتعلم قدرة فعلية ، أو هو قابلية الفرد للاستفادة من التعلم .

أما القدرة ability فهي كل ما يستطيع الفرد أدائه فى اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو من دون تدريب ، كالقدرة على المشى والقدرة على حفظ الشعر أو القدرة على الكلام بلغة أجنبية أو على إجراء الحساب العقلى . وقد تكون القدرة فطرية كالذكاء أو مكتسبة كالسباحة ، بسيطة كالقدرة على التمييز بين الألوان أو مركبة كالقدرة الميكانيكية أو اللغوية . فالقدرة اصطلاح عام شامل ، لذا كثيرا ما تطلق على الاستعداد فيقال القدرة الموسيقية أو القدرة

الموسيقية أو القدرة الحسابية بدلا من الاستعداد الموسيقي والاستعداد الحسابي .

وقد يكون الفرد غير قادر في اللحظة الراهنة على قيادة طائرة لكنه يملك استعدادا كبيرا يرشحه للنجاح الباهر في هذا المجال ان أتيح له التدريب الكافي ، أو يكون حديد البصر خفيف الأصابع قادرا على الادراك الدقيق للأشياء عن قرب الى غير تلك من الاستعدادات التي تؤهله أن يكون ضائع ساعات ماهر ، لكنه ان لم يتلق التدريب اللازم لم يعرف من الساعة الا كيف يديرها ويحملها .

• • ضرورة الكشف عن الاستعدادات • •

قدّمنا أن الذكاء ضروري للنجاح في كثير من الدراسات والمهن ، غير أنه لا يكفي وحده للنجاح فيها ان كان أداؤها يتطلب وجود استعدادات خاصة لدى الفرد . فلا يكفي للنجاح في الأعمال الميكانيكية أو الفنية أن يكون الفرد ذكيا بل لابد له أن يملك استعدادات خاصة في هذه النواحي . ولا يكفي أن يكون الطالب ذكيا كي ينجح في كلية الهندسة ، بل لابد له علاوة على ذلك من استعداد خاص للرياضيات العليا واستعدادا ميكانيكي واستعدادا للتصور البصري المكاني .

فلو استطعنا قياس استعدادات شخص نريد أن نختار له المهنة أو الدراسة التي تناسبه وفرنا عليه كثيرا من الوقت والجهد . وعصمناه من فشل محقق يصبه لو التحق بمهنة أو دراسة هو غير مؤهل لها . كذلك الحال لو أردنا أن نختاره لمهنة معينة . ولو استطعنا قياس استعداد شخص قبل أن يبدأ التدريب على عمل معين لأعفيناه والمجتمع من خسارة مؤكدة لاداعي لها . فكثير من الشبان يتوقون الى أن يكونوا طيارين لكن بعضهم يفشل فشلا ذريعا أثناء التدريب بما يكلف الدولة خسائر في العتاد والأرواح . كذلك الحال فيمن يتوقون الى الدراسة بالجامعة وليست لديهم الاستعدادات الكافية للنجاح فيها . فمعرفة الاستعدادات ضرورة في عمليتي التوجيه المهني والاختيار المهني .

التوجيه والاختيار المهني

التوجيه المهني هو معونة الفرد على اختيار مهنة تناسبه ، وعلى اعداد نفسه لها ، وعلى الالتحاق بها ، وعلى التقدم فيها بصورة تكفل له النجاح فيها والرضا عنها والنفع للمجتمع . ولا تقتصر مهمة التوجيه على

ذلك بل تتجاوزه الى نصح الفرد بالابتعاد عن مهن معينة لا يصلح لها .
وتتطلب عملية التوجيه مطلبين :

١ - دراسة تحليلية شاملة للفرد تكشف عن قدراته المختلفة
الجسدية والحسية والحركية والعقلية ، وكذلك سماته المزاجية والاجتماعية
والخلقية .

٢ - تحليل المهن والأعمال المختلفة من نواحيها الفنية والصحية
والاقتصادية والسيكولوجية أى من حيث ماتتطلبه من استعدادات ومهارات
وسمات مختلفة .

والى جانب التوجيه المهني هناك التوجيه التعليمي ويقصد به معونة
الطالب وارشاده الى نوع الدراسة التي تلائمه ، أو نصحه بامتحان مهنة
بدلا من المضى في الدراسة ، أى معونته على فهم استعداداته وامكاناته
المختلفة ومعرفة متطلبات الدراسة والمهن المختلفة . ومما يعنى به التوجيه
التعليمي أيضا معونة الطلاب الموهوبين والمتخلفين دراسيا وارشادهم .

أما الاختيار المهني فيقصد به انتقاء أصح الأفراد وأكفئهم من
المتقدمين لعمل من الأعمال . وهو يرمى الى نفس الهدف البعيد الذي
يرمى اليه التوجيه المهني ألا هو وضع الشخص المناسب في المكان
المناسب . كما أنه يتطلب بدوره دراسة الفرد دراسة شاملة من ناحية ،
والاقتصار على تحليل المهنة أو العمل المعين تحليلا مفصلا لمعرفة متطلباته
ولا تقتصر وظيفة الاختيار على انتقاء أكفأ الأفراد للمهنة معينة ، بل هو
يفيد أيضا في توزيع الأعمال على العمال داخل المصنع أو المتجر أو
الجيش ، كما يفيد في ترقية العمال والموظفين الى مناصب أعلى ، وكذلك في
نقلهم من عمل الى آخر ، كما يفيد بوجه خاص في انتقاء رؤساء العمال
والمشرفين عليهم .

ومما يجدر ذكره أن المصانع والشركات تهتم باختيار العاملين فيها
من عمال وموظفين على أساس استعدادهم للنمو لا على أساس قدرتهم
الفعلية أثناء عملية الاختيار . فشخص ذو استعداد ضعيف قد تكون
قدرته الحالية - ان كان قد تلقى تدريبا طويلا - أعلى من قدرة شخص
آخر ذو استعداد قوى ولكنه لم يثلق تدريبا غير أن الثاني سرعان ما يبرز
الأول بعد قليل من التدريب .

٢ - خصائص الاستعدادات

١ - جين نقول ان استعداد شخص لمهنة معينة أعلى من استعداد شخص آخر فهذا لا يتضمن أن الاستعدادا فطرى أو مكتسب . والمؤكد أن أثر الوراثة فى تعيين الاستعداد أعمق بكثير من أثر التعليم . ومع هذا لا يسعنا أن نفعل عن أثر الاكتساب فى تكوينه . فبعض الأشخاص يرثون أصابع أطول وأخف فى الحركة من غيرهم ، فإن أتيح لهم أن يتعلموا الكتابة على الآلة الكاتبة أو العزف على البيانو أو اصلاح الساعات أو اجراء عمليات جراحية كانوا أكثر تفوقا من غيرهم ممن يملكون أصابع قصيرة غليظة . وبعض الأفراد يرثون بنية جسمية قوية تؤهلهم أكثر من غيرهم للأعمال التى تتطلب جهدا عضليا عنيقا . غير أن هذه الصفات الموروثة ليست كل شيء فى الاستعداد ، إذ لابد أن نأخذ ميل الفرد بعين الاعتبار . فقد يملك الفرد أصابع ماهرة رشيقة لكنه لا يميل على الاطلاق الى صناعة الساعات أو اصلاحها ، فإن انخرط فى هذه المهنة تفوق عليه شخص آخر يقل عنه فى القدرة الفطرية لكن يزيد عليه فى الميل .

٢ - وقد يكون الاستعداد خاصا كاستعداد الفرد لأن يكون كهربائى رادار أو ربان طائرة أو جراحا أو مهندسا معماريا . أو يكون الاستعداد عاما كالاستعداد الطبى الذى يؤهل الفرد للنجاح فى مهنة الطب على اختلاف فروعها وتخصصاتها ، وكالاستعداد الميكانيكى للتفوق فى الأعمال الميكانيكية بوجه عام على اختلاف أنواعها .

٣ - والاستعدادات مستقل بعضها عن بعض بقدر قليل أو كبير . فقد يكون لدى الفرد استعداد كبير للدراسة الجامعية واستعداد خفيض للموسيقى ، أو يكون لديه استعداد مرتفع للأعمال الكتابية واستعداد ضعيف للأعمال الميكانيكية ، أو استعداد قوى للتدريس لا للطيران . وربما استطعنا أن نجعل منه طيارا ، لكن هذا يقتضى وقتا وجهدا غير عاديين ، ومع هذا فلن يكون طيارا ناجحا بالقياس الى من لديهم استعداد للطيران .

٤ - وتتوزع الاستعدادات بين الناس من حيث قوتها أو ضعفها وفق منحنى التوزيع الطبيعى (أنظر ص ٣٢٠) فأغلب الناس أوساط من حيث مستوى الاستعداد لديهم . وهذا لا ينفى أن يملك البعض استعدادات واسعة المدى فهم يستطيعون التفوق فى كثير من الأعمال ، وآخرون تكون استعداداتهم ضيقة المدى فلا يستطيعون التفوق الا فى بضعة أعمال .

٥ - ولا تبدو الاستعدادات واضحة متميزة في العادة في عهد الطفولة ، بل تبدأ في التخصص والتمايز من مطلع المراهقة وذلك نتيجة للنضج الطبيعي من ناحية ، ولاءتمام الطفل وفرص التدريب من ناحية أخرى . ويتضح هذا من ارتفاع معاملات الارتباط بين القدرات الخاصة عند الأطفال اذا قيسست اليها عند الراشدين . فمعامل الارتباط بين القدرة اللغوية والقدرة العددية لدى الأطفال هو ٠,٨٣ . في حين أنه لدى الراشدين يساوى ٠,٢٦ فقط . كذلك الحال في القدرات الأخرى . ومن الملاحظ لدى الأطفال قبل سن ١١ أو ١٢ سنة أن المتفوق منهم في اللغة يكون متفوقا في الرياضيات والتاريخ وغيرها . وقد ثبت أن النجاح الدراسي والفروق في التحصيل قبل هذه السن تتوقف في المقام الأول على الذكاء العام - بشرط أن يقترن بالجد والمثابرة . أما من مطلع المراهقة فيبدأ أثر الاستعدادات في الاتضاع والظهور ، لذا قد يتخلف المراهق في التاريخ ويتفوق في الرياضيات وقل مثل هذا في الاستعدادات المهنية . لذا يجب عدم المبادرة بتوجيه الطفل الى دراسة معينة أو مهنة معينة من سن مبكرة ، أي من سن ١٠ سنوات مثلا .

٣ - الاستعداد والميل

من العلامات التي تبشر بنجاح الفرد في مهنة معينة تشابه ميوله مع ميول أشخاص ناجحين في هذه المهنة . غير أنه من الممكن أن يعمل الفرد الى عمل دون أن يملك الاستعداد الكافي للنجاح فيه . وقد وجد سترونج Strong أن هذا المعيار صادق الى حد كبير اذا اتضح له أن الأشخاص الذين ينجحون في دراسة معينة أو مهنة معينة كدراسة الهندسة أو مهنة البيع تشابه ميولهم بينما تختلف عن ميول الناجحين في مهن أو دراسات أخرى . فالشخص الذي تتفق ميوله اتفاقا كبيرا مع ميول المهندسين مثلا ينزع الى أن يكون مهندسا جيدا . غير أن ميله الى الهندسة لا يضمن بطبيعة الحال أنه سينجح في هذه المهنة ، لكنه يوجب بأنه سيحب هذه المهنة وينجح فيها بدرجة أكبر من نجاحه في مهن أخرى لا يميل اليها . على هذا الأساس صاغ سترونج استخبارا يستهدف قياس درجة اتفاق ميول الفرد مع ميول الأفراد الناجحين في مهنة معينة ، ويقدر ميل الفرد المهني بمقارنة أجوبته بأجوبة هؤلاء الناجحين . ويسمى الاستخبار « صفحة الميول المهنية » (١) . وهو من أشيع استخبارات الميول وأدقها . ويستعان به في عملية التوجيه المهني للكبار .

يتألف هذا الاستخبار من ٤٠٠ سؤال تمثل أوجه النشاط في طائفة واسعة المدى من المهن ومواد الدراسة والألعاب الرياضية وضروب التسلية وأوجه منوعة من النشاط العقلي ٠٠ وعلى المفحوص أن يشير أمام كل سؤال بما اذا كان يحب هذا النشاط أو يكرهه أو لا يهتم به ٠ وللاستخبار صورتان واحدة للرجال وأخرى للنساء ٠ ثم تصنف الأجوبة على أساس تشابهها مع ميول رجال ونساء ناجحين في أعمالهم ٠

وقد ثبت أن هذا الاستخبار أصدق في الكشف عن الميول المهنية الحقيقية من طريقة سؤال الشخص عن طبيعة ميله وشدته ٠

٤ - قياس الاستعدادات

للاستعدادات اختبارات خاصة تستهدف التنبؤ بصلاحية الفرد ومدى نجاحه في عمل لم يتدرّب عليه ٠ من هذه الاختبارات اختبارات الاستعداد الدراسي أو الأكاديمي واختبارات الاستعداد المهني ٠٠ وتستخدم الأولى في التوجيه التعليمي والاختيار التعليمي للطلاب عند التحاقهم بالجامعة مثلا ٠ وتستخدم الثانية في عمليتي التوجيه والاختيار المهني ٠٠

ويتألف الاختبار من عدة أسئلة يجيب عنها المفحوص ، وقد تكون الأسئلة مشكلات أو تمارين يطلب منه حلها، أو أعمالا يؤديها ٠ وهو يصاغ بحيث يستطيع التنبؤ بقدرة الفرد المستقبلية على تعلم أعمال أخرى لا يتحتم أن تكون شبيهة بالأعمال والتمارين التي يتضمنها الاختبار ٠

وتختلف اختبارات الاستعدادات عن اختبارات الذكاء في أن الثانية ترمي الى إعطاء فكرة عامة عن المستوى العقلي العام للفرد مع أن ما تقيسه بالفعل هو استعدادات أو قدرات خاصة: اللغوية والعقدية والمكانية والقدرة على التذكر والتفكير كما رأينا من قبل ٠ غير أنها تختلف عن اختبارات الاستعدادات في : ١ - أنها تقيس عددا كبيرا من الاستعدادات في آن واحد ، ٢ - وفي أن اختبارات هذه الاستعدادات بها أسهل وأقل تعقيدا منها في اختبارات الاستعدادات مما سيتضح لنا بعد قليل ٠

كما تختلف عن اختبارات التحصيل في أن هذه الأخيرة ترمي الى قياس القدر على القيام بعمل بعد التعلم والتدرّب عليه ٠ فالاختبارات المدرسية كلها اختبارات تحصيل ٠ وبعبارة أخرى فاختبارات الاستعداد تنظر الى المستقبل في حين أن اختبارات التحصيل تنظر الى الماضي ٠

الواقع أن اختبار الاستعداد ما هو الا اختبار قدرة ، فهو قياس أداء
حالى اتضح بالتجربة أنه يستطيع التنبؤ بالقدرة على التعلم فى المستقبل
فى مجالات أخرى أوسع من مجال الاختبار .

أما قبل ظهور علم النفس العلمى فكانت الاستعدادات تقدر بطريقة
عشوائية ، فكانوا ينصحون الطالب بالاتجاه الى دراسة معينة أو مهنة على
أساس الحزر والتخمين ، وكان أصحاب المصانع يختارون العمال على هذا
الأساس أيضا . فان لم يفلح الفرد فى أداء عمله كان مضيره الطرد . أما
اليوم فيقوم التوجيه والاختيار التعليمى والمهنى على أساس من اختبارات
موضوعية .

وسندرس فيما يلى بعض الاستعدادات الهامة وطرق اختبارها .
ومما يجب ذكره أن ما سنعرضه ليس اختبارات كاملة بل مجرد أمثلة
لنوع الأسئلة التى تتألف منها هذه الاختبارات . وأن هذه الاختبارات
يمكن تعديل صعوبتها بحيث تناسب المستويات العقلية المختلفة ابتداء
من سن الخامسة حتى مستوى الراشدين الكبار الممتازين .

٥ - الاستعداد اللغوى

يبدو هذا الاستعداد فى القدرة على معالجة الأفكار والمعانى عن
طريق استخدام الألفاظ . اذ لا يخفى أن الألفاظ رموز مجسمة وقوالب
تصب فيها الأفكار ، وبدائل عن أشياء وأحداث وصفات وعلاقات .
ويبدو الاستعداد اللغوى فى عدة مظاهر منها (١) سهولة فهم الألفاظ
والجمل والأفكار المتصلة بها ، (٢) ادراك ما بين الألفاظ أو ما بين الجمل
من علاقات مختلفة ، علاقات تشابه أو تضاد مثلا ، (٣) سهولة التعبير
التحريرى والشفوى و (٤) استرجاع أكبر عدد من الألفاظ فى سرعة .
من هذا يتضح أن الاستعداد اللغوى ليست قدرة بسيطة بل قدرة مركبة
يمكن تحليلها الى عوامل factors أبسط منها . ويقاس هذا الاستعداد
باختبارات كالآتية :

(١) ما أقرب كلمة من الكلمات الآتية تفيد معنى كلمة «صريح» :
شعبي ، مكشوف ، مندفع ، جرى

(٢) ضع علامة x أمام جملتين من الجمل الآتية يكون معنى كل
منهما متفقا تمام الاتفاق مع هذا المثل (معظم النار من مستصغر الشرر) :

١ - اعمال الصغائر يولد الكبار

٢ - لا دخان بغير نار

٣ - لكل جواد كبوة

٤ - القطرة الى القطرة بحر

(٣) ضع خطاً تحت كلمتين من الكلمات الآتية تكون العلاقة بين معنييهما مثل العلاقة بين (العين والبصر) : الأذن - الشعر - أزرق - السمع - البحر - البحيرة .

(٤) اكتب خمس كلمات تبدأ بالحرف ع وتنتهى بالحرف ف لأشياء مختلفة .

(٥) اذكر ثلاثة مرادفات لكل من الكلمات الآتية : خشن - مرح -

صدق .

ولا يخفى أن الاستعداد اللغوي ضروري للنجاح في مهن وأعمال مختلفة كالتأليف والتحرير والمحاضرة والصحافة والتدريس والمحاماة . كما هو لازم بوجه خاص لمن يتولى قيادة المناقشات الجماعية بين العاملين وإدارة العمل لحل مشكلات أو اتخاذ قرارات أو عرض وجهات نظر جديدة . . . إذ يتعين عليه أن يجيد صوغ الأسئلة التي تثير التفكير ، واستعراض الآراء والمشاعر التي يعبر عنها الأعضاء بصورة أوضح وأدق وأعمق منهم ، وتلخيص ما سبقت مناقشة من أفكار للتأكد من فهم الأعضاء لها . . . والحق أن القدرة اللغوية في ثقافتنا الراهنة ليس كمثلها شيء في تذليل الصعاب وانقاذ صاحبها من الورطات .

٦ - الاستعداد الحسابي

يبدو في اجراء العمليات الحسابية في سهولة وسرعة ودقة ، وكذلك في القدرة على ادراك ما بين الأعداد من علاقات ، وفي سرعة التفكير الحسابي ودقته بوجه عام . ويقاس باختبارات كالآتية :

١ - راجع العمليات الآتية لترى ما اذا كانت نتائجها صحيحة أو خاطئة .:

$$٩٩ = ٤٥ + ٣٨ + ١٦$$

$$١٨٦ = ٨٣ + ٦١ + ٤٢$$

$$٤٤٨ = ٧ \times ٦٤$$

$$١٦٦ = ٤ \times ٣٩$$

٢ - أكمل سلاسل الأعداد الآتية بعددين من عندك في الخانات الشاغرة :

$$- ٢٢ ، ١٤ ، ٨ ، ٤ ، ٢$$

$$- ٢٠ ، - ، ١٤ ، ١١ ، ٨$$

٣ - ضع بدل علامة ؟ شيئا يوضح المطلوب :

$$- ٢٧ ، - ، ٢٣ - ٢٣ ، ٢٣ ، ١٩ ، ١٩ ، -$$

$$١٢ \text{ على } ٩ = ٤$$

$$١٥ = ٣ ؟ ٥$$

٤ - ضع علامة على كل عدد يزيد بمقدار ٣ على سابقه :

$$١١ \quad ٧ \quad ٨ \quad ٥ \quad ٢٥ \quad ٢٢ \quad ٢٩ \quad ٢٦ \quad ٢١ \quad ١٩ \quad ١٥$$

٥ - كيف يمكننا الحصول على ٧ لتر من الماء ، وليس معنا الا اناءين سعة الأول ٤ لتر والثاني ٩ لتر .

والقدرة الحسابية لازمة للنجاح في مهن المحاسبة والاحصاء وتدريس الرياضيات وكثير من الأعمال الكتابية .

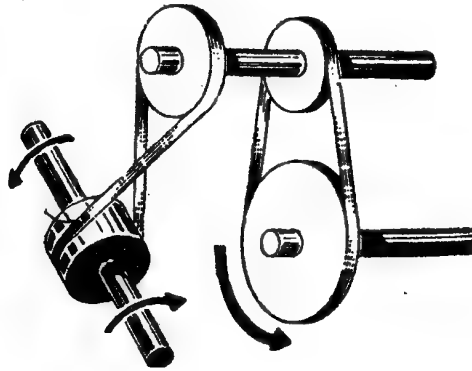
٧ - الاستعداد الميكانيكي

الاستعداد الميكانيكي استعداد ضروري لكل من يدور عمله حول فهم الآلات وادارتها وصيانتها واصلاحها وحلها وتركيبها وادراك العلاقات بين أجزائها . وقد يظن البعض أن هذا الاستعداد مرادف أو أنه يتلخص الى حد كبير في المهارة الحركية والعضلية . ولاشك أن المهارة الحركية والعضلية لها أثر في الاستعداد الميكانيكي ، لكن فهم الآلات وادراك العلاقات بين بعض أجزائها وبعض ، وادارتها . كل أولئك يتطلب قدرا من الذكاء - فالذكاء في جوهره ادراك للعلاقات - أو من الفهم الميكانيكي العام . بل لقد وجد أن العمال الميكانيكيين والصناع المهرة يتناسب نجاحهم أو فشلهم في أداء أعمالهم على مآلديهم من قدرة على الفهم الميكانيكي العام لا على مآلديهم من مهارة عضلية ، حتى لقد أدرج بعض العلماء هذا الاستعداد في زمرة الاستعداد العقلية . وعلى هذا يكون الاستعداد الميكانيكي بمعناه الضيق استعداد عقلي ، وبمعناه الواسع استعداد عقلي واستعداد حركي .

ثم أخذ هؤلاء العلماء يتساءلون هناك استعداد ميكانيكي عام مفرد يؤثر في جميع الأعمال التي يؤديها الفرد ، أم أن هناك استعدادات ميكانيكية متخصصة مختلفة يؤثر كل واحدة منها في عمل بذاته دون غيره من الأعمال ؟ • وقد هداهم البحث والتحليل الى أن هناك استعدادا ميكانيكيا مركزيا عاما أسموه « الاستعداد الميكانيكي العام » أو « الذكاء الميكانيكي » والى جانب هذا الاستعداد العام ، استعدادات متخصصة مختلفة ، أو عوامل نوعية منها :

١ - عامل التصور البصري Visualisation

وهو يبدو في القدرة على ادارة الاشكال ، المسطحة والمجسمة ، وتقليبها في الذهن وتصور ماستؤول اليه بعد دورانها، أو تصور حركات الآلات والأجسام وأوضاعها المختلفة أثناء هذه الحركة ، وكيف تتطور هذه الأوضاع (أنظر الاشكال ٣١ و ٣٢) :



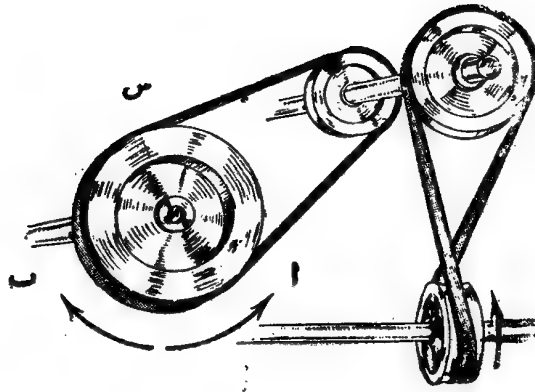
(شكل ٣١)

إذا دارت العجلة الكبرى الى اليمين في الاتجاه المبين ففي أى اتجاه تدور البكرة اليسرى ؟

كما يبدو في القدرة على تصور الاشياء الخافية أو الناقصة داخل أو خلف جهاز أو آلة أو شكل هندسي مجسم (أنظر الشكل ٢٥ ص ٣٤٠)

٢ - عامل العلاقات المكانية

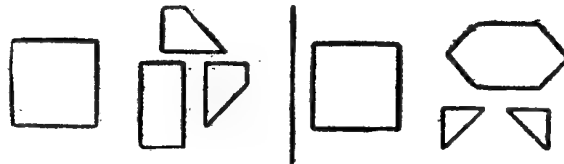
يبدو في القدرة على تقدير المسافات والابعاد بدقة- الطول والعرض والارتفاع والعمق والسمك أو المساحة أو الحجم - وكذلك في ملاحظة



(شكل ٣٢)

في أى الاتجاهين تدور البكرة (س) إذا كانت البكرة اليمنى الى اسفل تدور في الاتجاه المين ؟

ما بين الاشكال من تشابه أو اختلاف ، والمقارنة بين أشكال الاشياء وأوضاعها وحجومها ، كما يبدو في القدرة على تكوين شكل من أجزائه المبعثرة • وسائق السيارة يحتاج الى قدر معين من هذا العامل ، وكذلك عامل «الونش» والا أخطأ في التقاط الاشياء وفي ارسائها وتسبب في اتلافها والشكلان (٣٣ و ٣٤) نماذج لاختبارات تقيس هذا العامل •

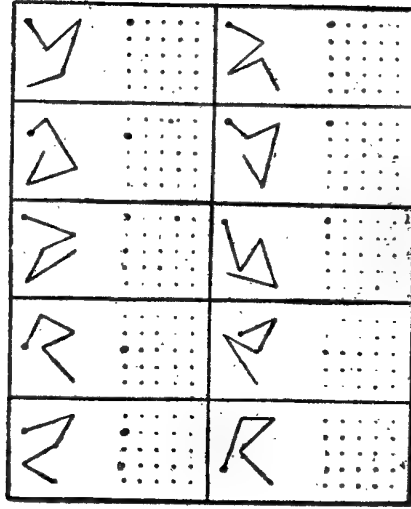


(شكل ٣٣)

ارسم في كل مربع خطوطا توضح مواضع الاجزاء التى قسم اليها المربع الموجود بجانبه

ففى الشكل (٣٣) يطلب الى الشخص أن يرسم فى كل مربع خطوطا تبين موضع الاجزاء التى قسم اليها المربع ، ويسمى اختبار «التفصيل» • وفى الشكل (٣٤) يطلب اليه أن يمر بقلمه على النقط اليمنى ليؤلف اشكالاً كالاشكال المرسومة ، ويسمى « اختبار الثقل » •

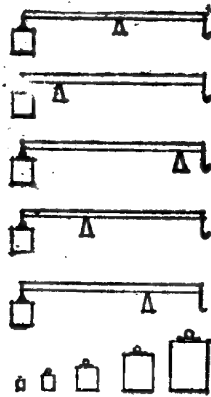
ولا يخفى أن عامل العلاقات المكانية به بعض الشبه بعامل التصور البصرى المكانى ، غير أن هذا العامل الأخير يتصل بالقدرة على تقليب الصور الذهنية للأشياء ومعالجتها فى الذهن أكثر مما يتصل بمعالجة مدركات حسية •



(شكل ٣٤)

٣ - عامل المعلومات الميكانيكية

عامل يتطلبه أداء كثر من الاعمال الميكانيكية • والشكل (٣٥) يمثل
أحد اختبارات هذا العامل • وفيه يطلب الى الشخص المخصوص المخصوص أن يختار
من الاثقال الخمسة الموجودة في أسفل الشكل الثقل الذي يحدث التوازن
في كل من الروافع الخمس •



(شكل ٣٥)

ومما يذكر بهذا الصدد أن ذا الاستعداد الميكانيكى يكون فى العادة أميل الى التقاط المعلومات الميكانيكية من غيره .

ومع أن الذكاء الميكانيكى أهم عامل للنجاح فى كثير من الاعمال الميكانيكية ، الا أن هذه العوامل النوعية الثلاثة ضرورية بوجه خاص للنجاح فى أعمال ميكانيكية معينة .

وتستخدم اختبارات الاستعداد الميكانيكى ، فى المقام الاول ، لاختيار العمال للأعمال التى تتطلب حذا ميكانيكيا ، كتركيب الماكينات قبل ادارتها ، وصيانة الماكينات ، واصلاح الاجهزة والتركيبات المنزلية الميكانيكية .

٨ - الاستعداد للأعمال الكتابية

الاعمال الكتابية على أنواع مختلفة ، فمنها امساك الدفاتر ، واجراء الحسابات والكتابة على الآلة الكاتبة أو استخدام الآلة الحاسبة ، وحفظ الاوراق فى الملفات يعد تبويبها ، والنقل والتلخيص .. وهناك مجموعات مختلفة من الاختبارات تقيس الاستعدادات النوعية والسمات المختلفة اللازمة للنجاح فى هذه الاعمال على اختلافها وهى تستخدم عند اختيار أصلح المتقدمين للوظائف الكتابية . فمما تقيسه هذه الاختبارات :

١ - القدرة على التصنيف والتبويب والتنسيق

٢ - القدرة على تلخيص الأفكار الأساسية

٣ - القدرة على اكتشاف الأخطاء

٤ - القدرة على ملاحظة التفاصيل بسرعة والكشف عنها حين تكون مندمجة فى أشياء لا تمت اليها بصلة

٥ - الدقة والسرعة فى النقل من الجداول

٦ - القدرة على الكتابة بالآلة الكاتبة أو استخدام الآلة الحاسبة فى سرعة ودقة ونظام

٧ - الدقة والسرعة فى اجراء العمليات الحسابية البسيطة

٨ - القدرة على فهم التعليمات

٩ - الصبر على احتمال العمل الآلى الرتيب .

ولا يخفى أن هذه القدرات تختلف باختلاف نوع العمل الكتابي ومستواه ، فامساك الدفاتر لا يتطلب من الذكاء ما يتطلبه اجراء الحسابات ، والكتابة على الآلة الكاتبة تقتضى قدرا من المهارة الحركية واليدوية والقدرة اللغوية ، واستخدام الآلة الحاسبة يتطلب قدرة عددية ودقة فى الحساب وملاحظة التفاصيل أكثر من غيره .

٩ - الاستعدادات الأكاديمية

تستخدم كثير من الجامعات فى الخارج اختبارات استعداد لمن يريدون الالتحاق بالكليات المختلفة . وهى تشبه مقياس الذكاء الى حد كبير ، غير أنها تختلف عنها فى توكيد النواحي اللازمة للنجاح فى كل كلية . فاختبارات الاستعداد الطبى تشتمل على اختبارات تقيس القدرة اللغوية والقدرة العددية والقدرة على التفكير المنطقى والقدرة على التذكر البصرى والقدرة على فهم المطبوعات الصعبة . . هذا بالإضافة الى اختبارات تتصل بالمبادئ الأساسية للعلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء وعلم الاحياء . . وهناك أيضا اختبارات استعداد لانتقاء الطلبة لكليات الحقوق أو المعلمين ، وكلها تشبه اختبارات الذكاء من عدة نواح وترتبط بها ارتباطا عاليا .

ومن أشمل هذه الاختبارات اختبار «زيف» Zype المسمى اختبار ستانفورد للاستعداد العلمى . ويتألف من ١١ قسما يستهدف كل قسم قياس واحدة من القدرات الأساسية اللازمة للنجاح فى البحث العلمى والهندسة ، وهى : الاتجاه التجريبي ، وضوح التعريفات ، الاحكام المعلقة ، الاستدلال ، تعرف التناقضات ، تعرف الاغاليط ، الاستقرار والقياس والتعميم ، الحرص والحذر والاتقان ، التمييز بين القيم فى اختيار وترتيب المعطيات التجريبية ، دقة التأويل ، دقة الملاحظة .

١٠ - الاستعداد الموسيقى

من أظهر من بحثه العالم «سيشور» Seashore الذى ذهب الى أنه يمكن تحليله الى نحو ٣٠ عنصرا يمكن أن تجمع فى ستة قدرات أساسية هى :

- ١ - تمييز الانغام من حيث تردد ذبذبتها
- ٢ - تمييز شدة الصوت من حيث الارتفاع والانخفاض
- ٣ - تعرف الايقاع

٤ - تذكر الأنعام

٥ - التمييز بين المجموعات المتوافقة وغير المتوافقة من الأنعام .

٦ - تمييز المسافات الزمنية بين الأنعام . هذه القدرات الست مسجلة على أسطوانات تدار فيحكم على المفحوص وتقدر موهبته الموسيقية على أساس أجويته الصحيحة . وقد دلت التجارب على أن هذه القدرات مستقل بعضها عن بعض وعن الذكاء العام .

١١ - الفوارق بين الجنسين

بين الذكور الاناث فوارق في القدرات العقلية يرجع بعضها الى عوامل فطرية ، وبعضها الآخر الى عوامل اجتماعية وحضارية ، وهى فوارق يجب أن تراعى فى عمليتى التوجيه والاختيار لاولئك وهؤلاء .

لقد دلت أغلب اختبارات الذكاء كما قدمنا على أنه لا يوجد فارق يستحق الذكر بين الذكور والاناث فى الذكاء العام ، وان كانت الفروق الفردية بين الذكور أبعد مدى منها بين الاناث . فعدد العباقرة وذوى الذكاء الرفيع أكثر بين الذكور منه بين الاناث ، وكذلك عدد ضعاف العقول . .

اما فيما يتصل بالقدرات العقلية فقد تأكد أن الاناث يتفوقن فى القدرة اللغوية على الذكور ، وذلك منذ الطفولة المبكرة . فالطفلة الصغيرة تبدأ الكلام قبل الطفل الصغير بشهر تقريبا ، كما أنها أسرع منه فى التقاط الالفاظ ، وأقل منه تعرضا للتلعثم واعتقال اللسان . كما ظهر أن البنات يتفوقن على الاولاد فى عدد الكلمات التى يستخدمنها أو يفهمنها ، وأنهن يستخدمن فى الكلام جملا أطول ، وذلك منذ الطفولة الاولى ، وأنهن أقدر على الانشاء فى المدرسة من الاولاد . . وقد دلت الاختبارات اللغوية على أن البنات والنساء يفقن الذكور فى أنواع كثيرة منها ، كاختبارات القراءة ومعرفة الكلمات وازدادها وتكميل الجمل الناقصة . . ترى أيرجع هذا التفوق الى عوامل وراثية أو بيئية ؟ : لم يستطع أحد حتى اليوم أن يقدم تفسيراً مقبولا يؤكد أثر البيئة فى هذا التفوق . .

وتدل نتائج الاختبارات العقلية أيضا على أن الاولاد والرجال يتفوقون على البنات والنساء فى القدرة الرياضية العددية ، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية ، والقدرة على التصور البصرى ، بما يجعلهم يفضلون الاناث فى الاعمال الميكانيكية . انها نتائج يعززها ما نراه فى الواقع .

ففى ميدانى الصناعة والتجارة نرى النساء أسرع وأكثر دقة وأكثر رضا من الرجال فى الاعمال الكتابية ، وهذا على خلاف ما نلاحظه فى الاعمال التى يتوقف النجاح فيها على القدرة الميكانيكية : ترى هل ترجع هذه الفوارق الى العرف وعوامل اجتماعية ؟ من الصعب أن نقطع بذلك ، خاصة لأننا نجد هذه الفوارق نفسها ، فى الاستعداد الكتابى والاستعداد الميكانيكى ، حتى لدى الأولاد والبنات ممن هم دون سن العمل . ففى الاختبارات التى تقتضى سرعة ودقة قراءة الأسماء أو الأعداد من قوائم ، نجد أن نسبة الأولاد الذين يرقون الى مستوى البنات المتوسطة تتراوح بين ٢٠ و ٢٥ ٪ فقط ، فى حين أن نسبة البنات اللاتى يرقن الى مستوى الولد المتوسط ، فى اختبارات الفهم الميكانيكى تتراوح ٢ و ٤٠ ٪ فقط . وقد يقال ان تفوق الأولاد فى القدرة الميكانيكية يرجع الى أن الأولاد يفضلون اللعب بألعاب ميكانيكية منذ عهد الصغر . لكن هذا التفسير ان صح ، فكيف نفسر تفوق البنات فى أوجه النشاط الكتابية ؟

أما فيما يتصل بالقدرات الحركية النفسية فقد ظهر أن الذكور يتفوقون بوجه عام فى الاختبارات التى تتطلب قوة عضلية وتأزرا حركيا ، فى حين يتفوق الاناث ، كبارهن وصغارهن ، فى الاختبارات التى تتطلب سرعة الحركة ودقتها وخفة الأصابع وسرعة التكيف لما يحدث من تغيرات فى العمل . وبعبارة أخرى فالمرأة تفوق الرجل فى المهارة اليدوية بما يرسحها للنجاح فى أعمال فرز الأشياء الدقيقة وتصنيفها وترتيبها وتجميع الأجزاء الصغيرة لتكوين وحدات كبيرة . لكن هل يرجع هذا التفوق الى عوامل فطرية أو لأن البنات تبدأ منذ عهد مبكر فى أداء حركات يدوية دقيقة كاشغال الخياطة والتطريز . ؟ ان الجواب على هذا لايزال يتطلب دراسات أوسع فى هذا الموضوع .

فاذا انتقلنا الى الفوارق بين الجنسين فى الميول المهنية ، رأينا أن الذكور يميلون بوجه عام أوجه الى النشاط العلمى والميكانيكى والسياسى والقانونى والحربى ، كذلك الى الأعمال التى تتطلب مجهودا بدنيا كبيرا أو قدرا أكبر من المجازفة والمغامرة ومن تحمل المسئولية ، فى حين يميل الاناث الى المهن الأدبية والكتابية والفنون والموسيقى والتدريس والخدمات الاجتماعية ، والأعمال التى تؤدى داخل المكاتب أو المصانع لا الأعمال الحولية . ولنذكر أن المرأة بحكم تكوينها الجسمى ووظيفة الأمومة التى أعدت لها أكثر ميلا من الرجل الى أعمال الرعاية وأشد حساسية لمشكلات الناس ، لذا كان اتجاهها الى رعاية الأطفال والمرضى والمسنين والفقراء .

أسئلة في الذكاء والاستعدادات

- ١ - الذكاء شرط ضروري لكنه شرط غير كاف للتفكير العلمي - اشرح هذه العبارة .
- ٢ - الى أى حد تستطيع أن تستدل على ذكاء شخص من لغته ؟
- ٣ - ما أهم الوسائل الأخرى غير اختبارات الذكاء والتي يستطيع المعلم استخدامها للوقوف على مستوى ذكاء طلابه؟ وما قيمة هذه الوسائل؟
- ٤ - كيف تقيس ذكاء طفل أعمى ؟
- ٥ - لو خلق الناس جميعا على مستوى واحد من الذكاء فما العواقب الاجتماعية والاقتصادية التي كانت تترتب على ذلك ؟
- ٦ - قارن بين نظرية سبيرمان ورأى مدرسة الجشطالت في الذكاء .
- ٧ - ما الفرق بين الذكاء من حيث هو قدرة فطرية وبين الذكاء كما تقيسه اختبارات الذكاء .
- ٨ - اختبارات الذكاء اختبارات استعداد عام واختبارات قدرة عامة في آن واحد - اشرح .
- ٩ - اذا كان معامل الارتباط منخفضا بين التفوق الدراسي والتفوق في الألعاب الرياضية ، فماذا نستنتج من ذلك ؟
- ١٠ - التسليم بثبات نسبة الذكاء كاف للاستدلال على أن الأذكاء أسرع في نموهم العقلي من الأغبياء - اثبت صحة هذه العبارة .
- ١١ - ما نسبة الذكاء لرجل عمره الزمني ٣٥ سنة وعمره العقلي ١٧ سنة ؟ واذا ظلت نسبة ذكائه ثابتة منذ أن كان عمره الزمني ١٠ سنوات فماذا كان عمره العقلي في ذلك الوقت ؟
- ١٢ - كيف تفسر تغير نسبة الذكاء يخمس أو ست درجات اذا أعدنا قياس الذكاء لفرد بعد اسبوع ؟
- ١٣ - لماذا يكون التنبؤ بالنجاح في الدراسة الجامعية على أساس اختبارات الذكاء أكثر عرضة للخطأ منه في الدراسة الابتدائية ؟

- ١٤ - ما القدرات الخاصة اللازمة لنجاح كل من الآتين في عمله :
المحامي ، معلم الرياضة البدنية ، مصمم الأزياء .
- ١٥ - صمم اختبارا لقياس القدرة على التصور البصري .
- ١٦ - ما الصلة بين الاستعداد لعمل معين والميل اليه ؟
- ١٧ - ما العلاقة بين الذكاء والتفكير ؟
- ١٨ - بين كيف يشبه الاختبار السيكولوجي التجربة العلمية ؟
- ١٩ - النجاح في الدراسة الابتدائية يتوقف على الذكاء العام
أكثر من توفقه على القدرات الخاصة - ناقش هذه العبارة .
- ٢٠ - الذكاء شرط ضروري لكنه شرط غير كاف للتوافق الاجتماعي-
اشرح .
- ٢١ - وضح بالمثل العبارة التي تقول ان الذكاء استخدام للمعرفة
أكثر مما هو امتلاك للمعرفة .

مراجع الباب الرابع
في الذكاء والاستعدادات

- ANASTASI and FOLEY : Differential Psychology, 1949.
- ANASTASI : Psychological Testing, 1954.
- BURT : The Young Delinquent, 1940.
- CRONBACH : Essentials of Psychological Testing, 1960.
- CATTELL : A Guide to Mental Testing, 1953.
- CRUICKSHANK (Ed.) : Psy. of Exceptional Children and Youth, 1955.
- EYSENCK : Uses and Abuses of Psychology, 1953.
- FREEMAN : Mental Tests, 1939.
- CHISELLI and BROWN : Personnel and Industrial Psychology, 1955.
- HEPNER : Psych. Applied to Life and Work, 1957.
- KOEHLER : Gestalt Psychology, 1930.
- KOEHLER : Mentality of Apes, 1925.
- MAIER : Psychology in Industry, 1955.
- PIAGET : Psychology of Intelligence, 1950.
- SPEARMAN and JONES : Human Abilities, 1950.
- TERMAN and ODEN : The Gifted Group at Mid-Life, 1959.
- TERMAN and MERRILL : Measuring Intelligence, 1937.
- TIFFIN and McCORMICK : Industrial Psychology, 1958.
- THURSTONE : Primary Mental Abilities.
- VERNON : Structure of Human Abilities, 1950.

الباب الخامس

الشخصية

الفصل الأول : بناء الشخصية

الفصل الثاني : الحكم على الشخصية

الفصل الثالث : نمو الشخصية

الفصل الأول

بناء الشخصية

١ - تعريف الشخصية

كل صفة تميز الشخص عن غيره من الناس تؤلف جانباً من شخصيته . فذكائه وقدراته الخاصة وثقافته وعاداته ونوع تفكيره وآرائه ومعتقداته من مقومات شخصيته ، كذلك مزاجه ومدى نبذاته الانفعالي ومستوى طموحه وما يحمله في أعماق نفسه من مخاوف وعقد مختلفة ، وما يتسم به من صفات اجتماعية وخلقية كالصدق أو الكذب ، التسامح أو التشدد ، الانطواء أو الانبساط . . هذا كله الى ما يتميز به من صفات جسمية كالقوة والجمال ورشاقة الحركات وحدة الحواس . . لذا نستطيع أن نعرف الشخصية - تعريفاً مبدئياً - بأنها جملة الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية التي تميز الشخص عن غيره تمييزاً واضحاً .

غير أن هذه الصفات منها ما يبرز أثره ويثقل وزنه حين نحكم على شخصية فرد من الافراد . فحدة الحواس أو قدرة الفرد على التذكر أو مهارته اليدوية أو استعدادة الدراسي . . لا يكون لها في العادة وزن كبير اذا قيست الى قدرته على التعامل مع الناس ، أو على ضبط نفسه ، أو اتزانة الانفعالي ، أو مسايرته المعايير الاجتماعية والخلقية في بيئته ، بل ان الذكاء نفسه قد يحجب أثره ووقعه ما يتسم به الفرد من سمات اجتماعية وخلقية . فالدنيا تزخر بآذكياء فشلوا وتضاءلت شخصياتهم في أعين الناس من جراء سوء علاقاتهم بالناس وبعبارة أخرى فمظهر الشخصية البارز هو المظهر الاجتماعي . لذا تعرف الشخصية أحياناً بأنها مجموع صفات الشخص كما تبدو في علاقاته مع الناس ، أو أنها مركب من صفات مختلفة تميز الشخص عن غيره خاصة من ناحية التكيف للمواقف الاجتماعية . .

ليس هذا هو التعريف الوحيد للشخصية ، فلقد أحصى أحد علماء النفس حوالي خمسين تعريفاً للشخصية ، ولعله غفل عن تعريفات أخرى .

انه تعريف يهتم بالمظهر الخارجى للشخصية ونظرة الناس الى الشخص .
وهناك تعريفات أخرى تهتم بالتكوين الداخلى للشخصية منها تعريف
مدرسة التحليل النفسى الذى ينص على أن الشخصية تنظم دينامى dynamic
أى حركى داخلى لعوامل نفسية وفسىولوجية يحقق تكيف الفرد لبيئته .

الشخصية والخلق : الخلق هو الشخصية اذ ننظر اليها فى ضوء
المعايير الاخلاقية ، فتحكم على سلوك الشخص بأنه خير أو شر ، صواب
أو خطأ . فالسرقة والخيانة من سمات الخلق ، فى حين أن التفاؤل أو
الابتلاء أو مرونة التصرف من سمات الشخصية . وبعبارة أخرى فالخلق
جانب من الشخصية وليس الشخصية كلها . انه نظام من الاستعدادات أو
السمات التى تمكننا من التصرف بصورة ثابتة نسبيا . حيال المواقف
الاخلاقية والعرف وذلك بالرغم من العقبات وضروب الاغراء . . . ويتميز عن
الشخصية ، كما رأينا ، فى الحكم على السلوك من الناحية الاخلاقية ، كما
يتميز عنها أيضا بتوكيده الناحية الارادية الشعورية من السلوك .

الشخصية والمزاج : المزاج كما رأينا من قبل ، هو جملة الصفات
التي تميز انفعالات الفرد عن غيره (أنظر ص ١٣٤) ، ومن ثم فهو يؤلف
جانباً من الشخصية لا الشخصية كلها . وهو جانب يتوقف فى المقام
الاول على عوامل وراثية منها حالة الجهازين العصبى والغدى الهرمونى ،
كما يتوقف على عملية إياض وعلى الصحة العامة للفرد ، لذا كان من
العسير أو المحال تغيير السمات المزاجية للشخصية .

الشخصية والذكاء : لا شك أن الشخص يتميز عن غيره بذكائه كما
يتميز بقوة أخلاقه أو بسرعة غضبه : والذكاء من تعريفه قدرة ومرونة فى
التكيف ، لذا فهو جزء متكامل من الشخصية كالخلق والمزاج . . . لكن
كثيراً من علماء النفس وأطباء النفس المحدثين يستبعدون الذكاء وغيره من
القدرات العقلية من بناء الشخصية ، فاذا أرادوا الحكم على شخصية فرد
أو قياسها ففعلوا على السمات الاجتماعية والخلقية والمزاجية ليس غير ،
كما أنهم لا يعدون ضعف العقل اضطراباً فى الشخصية . . . وختتم فى ذلك
مادلين عليه الدراسات الكليينكية من أن الامراض النفسية والاضطرابات
الانفعالية قسمة بين الاذكياء وغير الاذكياء . فالذكاء لا يعصم صاحبه من
أن يصاب بأحد هذه الامراض ولا يحول بينه وبين سوء التوافق الاجتماعى .
(أنظر ص ٣٦٧) . ومن ناحية أخرى فقد دل التحليل العماطى على أن
الارتباط بين القدرات العقلية والسمات الخلقية ارتباط ضعيف لا يعتد

به • أى أن الذكى لا يتحتم أو لا يرجح أن يكون حسن الخلق • لذا فهم يستبعدون الذكاء من نطاق الشخصية •

٢ - سمات الشخصية

نحن نحكم على شخصيات الناس فى حياتنا اليومية أحكاما عامة نخرج بها من انطباعات عامة ، فنقول ان فلانا ذو شخصية « قوية » أو « جذابة » أو « مسيطرة » أو « مهزوزة » • غير أن علم النفس لا ترضيه هذه الانطباعات العامة ولا تغنيه • فهو ينظر الى الشخص الذى تجرى عليه تجربة ، أو الذى يذهب الى العيادة النفسية للاستشارة فى مشكلة يعانيها ، أو الذى يذهب الى مركز التوجيه المهنى طلبا لمعونته على اختيار مهنة • • ينظر الى هؤلاء نظرة تحليلية من زوايا مختلفة • هذه الزوايا هى ما تسمى « سمات » الشخصية ، traits أو « أبعاد » الشخصية dimensions ومفهوم البعد مستمد من مفاهيم العلوم الرياضية والطبيعية • فالأمانة والسيطرة والميل الى الاعتكاف عن الناس وعقدة النقص والقدرة على احتمال الشدائد • • من سمات الشخصية أو من أبعادها •

ونستطيع أن نعزف السمة بأنها استعداد دينامى أو ميل ، ثابت نسبيا ، الى نوع معين من السلوك ، أى يبدو أثره فى عدد كبير من المواقف المختلفة • فالسيطرة استعداد أو ميل الى الظهور أو التسلط فى أكثر المواقف التى تعرض للسيطر • نقول فى أكثرها لا فى جميعها • والمثابرة استعداد للاستمرار فى العمل رغم صعوبته وجفافه فى مواقف كثيرة يختلف فيها نوع العمل • والشخص الذى نسمة بالأمانة ليس الشخص الذى يتصرف بأمانة فى جميع المواقف والظروف على اختلافها ، بل هو الذى يتصرف بأمانة فى عدد كبير منها وفى ظروف يتيح له فيها أن يكون غير أمين • ولو عرض لشخص نسمة بضبط النفس أن يثور مرة أو مرتين أبان فترة طويلة من الزمن فهذا لا ينفى عنه سمة ضبط النفس • • وبعبارة أخرى فالسمات التى تميز شخصيات الناس بعضها عن بعض ليست سمات طارئة عابرة عارضة أى تتوقف على المواقف الخاصة التى تعرض للفرد بل سمات ثابتة نسبيا أى يبدو أثرها لديه فى عدد كبير من المواقف المختلفة • وعلى هذا فمعرفة سمة معينة لشخص تعين على التنبؤ بسلوكه الى حد كبير •

ثبات السمة واختلاف السلوك :

مما تجدر الإشارة اليه أن السمات الثابتة نسبيا قد تبدو فى صور

مختلفة من السلوك تبعا لاختلاف وجهة نظر الفرد الى الموقف الخارجى .
 فالمدرس العدوانى قد يكون مكروها من طلابه لكنه يكون محبوبا من
 الناس خارج المدرسة ، لا لان سمة العدوان تزول من شخصيته بخروجه
 من المدرسة ولكن لانه يرى أن أسلوبه فى معاملة الطلاب لا يغنى فى
 ارضاء هذه السمة خارج المدرسة فلا بد أن يستبدله بآخر . كذلك الطفل
 قد يكون دكتاتورا فى البيت ، وديعا مسالما فى المدرسة . وقل مثل
 ذلك فى سلوك الزوج قبل الخطبة وبعدها . وبعبارة أدق فاختلاف
 السلوك باختلاف الموقف لا ينفى وجود سمات ثابتة نسبيا لدى الفرد .

٣ - السمات العامة والسمات الموقفية

يرى فريق من العلماء - وما أكثر اختلافهم فى موضوع الشخصية
 وسماتها - أن الشخصية تتألف من سمات عامة ثابتة ثباتا مطلقا ، أى
 من استعدادات داخلية عامة مستقلة عن الظروف والمواقف الخارجية .
 فالأمين أمين فى كل موقف ، فى بيته وفى عمله ومع أصدقائه . وكذلك
 الجبان والكسول وقوى الإرادة ، فالسمات صفات ثابتة لاصقة بالفرد
 كأنها بصمات أصابعه . وهذا رأى يشبه رأى رجل الشارع حين يظن أن
 صفات من يعاشرهم تلصق بهم فى كل زمان ومكان . فالجبان جبان فى
 كل الظروف ، وقوى الإرادة قويها فى كل المواقف ، والكسول كسول
 حيثما ذهب ..

وعلى الطرف النقيض من هؤلاء فريق يرون أن الشخصية لا تتكون
 من سمات عامة ثابتة ، ثباتا مطلقا أو ثباتا نسبيا ، بل من مجموعة من
 السمات أو العادات النوعية ، أى التى تتوقف على نوع الموقف . وهذا هو
 رأى الغلاة من أتباع المدرسة السلوكية ، وبعبارة أخرى فسلوك الفرد
 مقيد بالموقف الذى يكون فيه لا بسمات عامة ثابتة لدى الفرد . وعلى هذا
 فلا معنى للقول بأن فلانا أمين أو متفائل أو مثابر بوجه عام . ويعزز هؤلاء
 رأيهم بتجربة أجراها «هارتشنور» Hartshorne و «ماي» May على ثمانية
 آلاف طفل من مختلف طبقات المجتمع الأمريكى بقصد قياس بعض السمات
 الخلقية لديهم كالامانة والتعاون ، فوجدا أن الطفل قد يغش فى الامتحان
 ولا يغش فى اللعب ، وقد يكذب على مدرس ولا يكذب على زميل له ، وقد
 يسرق فى موقف ولا يسرق فى موقف آخر . فاستخلصوا من هذه التجربة
 وأمثالها أن ليس هناك أطفال أمناء وأطفال غير أمناء ، بل أفعال آمنة

وأفعال غير أمينة • موجز هذا الرأي أن الفرد العوبة في يد البيئة والظروف الخارجية المتغيرة (١) •

الواقع أن كلا الرأيين متطرف ، وأن كليهما يعمي عن كثير من الوقائع • فليس الفرد أسير الظروف الى الحد الذي تزعمه السلوكية ، وليست سماته عامة بحيث يظل سلوكه ثابتا مهما اختلفت المواقف والظروف • فأغلب الناس أمناء في بعض المواقف وغير أمناء في مواقف أخرى • والقلة القليلة من يبدون الامانة أو الخداع في كل ظرف وفي كل حين • وقد دلت البحوث التجريبية على خطأ هذين الرأيين جميعا ، وأثبتت أن سلوك الكبار الراشدين - من غير مضطربي الشخصية - ثابت الى حد كبير ، لكنه ليس ثابتا مطلقا •

الحق أن السلوكيين قد تورطوا في خطأ مزدوج حين سارعوا الى التعميم من تجارب أجريت على الاطفال ، من ناحية ، وعلى سمات معينة دون غيرها ، من ناحية أخرى • ذلك أن الامانة والتعاون من السمات والاتجاهات النفسية العامة المجردة • فهي تحتاج الى وقت وتدريب طويل حتى تتكون وتستوى في نفس الفرد • فنحن نعلم الطفل أن يكون أمينا في مواقف خاصة واحد بعد الآخر ولا بد له من وقت طويل حتى ينتقل اثر تدريبيه الى مواقف أخرى شبيهة بالاولى • نقول لا بد له من وقت حتى يكتسب مبدأ الامانة • ولقد قدمنا أن أمثال هذه الاتجاهات المجردة لا ياحتمل أن تستقر في نفس الفرد قبل مرحلة المراهقة (أنظر ص ٩٧) • فليس من المستغرب إذن أن تدل نتائج الاختبارات على أن هذه السمات وأمثالها غير ثابتة لدى الاطفال • زد على ذلك أننا لو سلمنا جدلا بأن الامانة سمة غير عامة أو ثابتة ، فهذا لا يعنى أن غيرها من السمات غير عام أو ثابت • وقد دل التجريب بالفعل على أن « حب الاجتماع بالناس » و « سرعة الاهتياج » سمتان على جانب كبير من الثبات عند الصغار والكبار جميعا •

(١) ومن النتائج الأخرى التي سقرت منها هذه التجربة : ١ - أن الاطفال الاذكاء يفشون أقل من متوسطى الذكاء ومن هم دون المتوسط في الذكاء ، ٢ - وأن اطفال الطبقات الاجتماعية الاقتصادية المسورة يفشون أقل من اطفال الطبقات الفقيرة (هذا في أمريكا) ٢ - أن التعليم الدينى ومدارس يوم الأحد ذات أثر طفيف في اكساب الاطفال سمة الامانة ان كان المستوى الاجتماعى اقتصادى خفيا •

٤ - السمات الأولية

يبدو للبعض أن يتساءل عن عدد السمات المختلفة التي تتكون منها الشخصية ؟ وهذا سؤال عسير . أكبر الظن أنها لو استتبنا قواميس اللغة لوجدناها تحتوى على آلاف من صفات الشخصية . غير أن كثيرا من هذه الصفات غالبا ما يعنى أو يكاد يعنى نفس الشيء ، أى غالبا ما تكون الصفات مترادفة أو متداخلة أو متقاربة كالقلق والخوف والتوجس والجزع والحصر والرهبة . وتحاول مدرسة تحليل العوامل التي سبق أن أشرنا إلى جهودها في باب الذكاء ، تحاول الكشف عن أقل عدد من السمات الأولية الأساسية ، أو العوامل المستقلة التي يتكون منها بناء الشخصية . وهي تستخدم في بحوثها ، كما قدمنا ، معاملات الارتباط للاستدلال على مدى تداخل السمات أو استقلالها . فلو كان معامل الارتباط مرتفعا بين سمة التفاؤل وسمة المرح مثلا أى بين ضروب السلوك التي نسماها بالتفاؤل وتلك التي نسماها بالمرح ، كان هذا دليلا على أن التشابه بينهما كبير ، أو على وجود سمة أخرى أساسية غير ظاهرة تجمع بينهما . ولو كان المعامل منخفضا فهذا دليل على أن التشابه بينهما طفيف لا يعتد به . أما إن كان المعامل صفرا فهذا دليل على أنهما سمتان مستقلتان لا صلة بين أحدهما والآخرى ، شأنهما في ذلك شأن خطى الطول والعرض لا ارتباط بينهما إطلاقا . ولو ظهر أن الارتباط مرتفع بين سمات الحجل والانزواء وفرد الحساسية ، قيل إن هذه السمات تصدر عن مصدر واحد هو سمة أولية أساسية . هذه السمات الأولية تنفرع عليها السمات السطحية التي هي أساس تصرفاتنا المختلفة .

ومن السمات الأولية أو العوامل التي كشف عنها بعض أتباع هذه المدرسة وأكد وجودها : السيطرة أو الخضوع ، الذكورة أو الانوثة ، الرصانة الانفعالية ، الاندفاعية ، الأنسة بالناس ، التأمل الفكرى .

غير أنه ظهرت في العهد الأخير أدلة عدة لا تأذن بأن نقرر أن أساس الشخصية بناء بسيط من عدد صغير من السمات أو العوامل ، وأدلة أخرى على أن السمات الأساسية للشخصية ليست مستقلة استقلال تاما .

٥ - السمات الشعورية والاشعورية

هناك سمات واضحة ظاهرة يشعر الفرد بوجودها كسمات الصداقة أو ضبط النفس أو الروح الاجتماعية ، وأخرى بعيدة الغور لاشعورية مكتوبة لا يفتن الفرد إلى وجودها أو لا يدرك الصلة بينها وبين سلوكه .

كالرغبات والعواطف والمقاصد والمخاوف المكبوتة . وهى سمات يصدر عنها سلوك يتسم بما يتسم به كل سلوك صادر عن الكبت (أنظر ص ١١٦) . فهو سلوك رمزى قسرى مستغرب أو شاذ . وتنقسم هذه السمات المكبوتة الى قسمين :

السمات العصابية المنطلقة

هى سمات تبدو فى صورة سلوك يعبر عن انطلاق المكبوت ، كانطلاق الخوف المكبوت فى صورة قلق ، وانطلاق البغض المكبوت فى صورة عدوان أو نوبة غضب مباغتة غريزية ، أو انطلاق عقدة النقص فى صورة تخاذل أو عدم ثقة بالنفس ، أو الحجل المكبوت فى صورة حيرة وتردد وارتباك . وغالبا ما يكون هذا السلوك العصابى مشتطا قسريا . فالام التى تحب طفلها وتعوها انفجارات من الغضب نحوه هى أم تكن له ، فى أكبر الظن ، غيرة مكبوتة اما لان زوجها يؤثره عليها ، أو لانها تحمل له كراهية لا شعورية لأمر ما : لانها لم ترد انجاب أطفال ، أو لانها تعذبت أثناء الحمل ، أو لأنها تكاد تفقد عملها من أجله ، أو لأنها تكره أباه ، أو لا تعرف له أبا ، أو لانه ولد مشوها . . وهى لا تستطيع أن تكف نفسها عن هذه النوبات .

ومن خصائص السمات العصابية أنها تتعارض مع الخلق المعهود للشخص ، كالتلميذة المهذبة التى تضبط متلبسة بكتابة خطابات قذرة ، أو الشخص البليد الغافل الذى تثور حميته على حين فجأة ، أو الزوجة العاقلة التى تستبد بها غيرة حمقاء ، أو القائد العظيم الذى يخاف الغربان أو الصراير .

السمات العصابية العكسية

هى سمات تبدو فى صورة سلوك هو نقيض السلوك الذى يصدر عن انطلاق المكبوت عادة . فكم من مظاهر للرحمة تخفى وراءها باطنا من القسوة ، وكم من مستبشر ضاحك يخفى وراء استبشاره انقباضا دفيناً . وكثيرا ما يكون الورع والزهد تمويها غير مقصود على ميول شهوية أو عدوانية مكبوتة ، أو يكون التدين القسرى الوسواسى رد فعل لرغبة علوية مكبوتة فى التمرد على الوالدين أو على السلطة بوجه عام . واسراف الام اسرافا شديدا فى العناية بطفلها يخفى وراءه ، فى أكبر الظن ، كراهية لا شعورية له . وقل مثل ذلك فى الخشونة التى يبدو بها بعض الأزواج

حيال زواجهم ، اذ كثيرا ما تكون ستارا يخفى حنيننا لا شعوريا الى العطف
يجهد الزوج في ستاره حرصا على كبريائه . ويقال ان المرأة عندما تكره
فلا يد أنها تحب ، أو أنها قد احبت ، أو أنها ستحب . . وتسمى هذه
الحالة التي تتجاذب فيها الفرد رغبتان أو اتجاهان أو عاطفتان متعارضتان
بظاهرة « التناقض الوجداني » ambivalence

ومن خصائص السمات العكسية أنها مشتطة مسرفة دائما لان عليها
أن تحجر على السمة المضادة حجرا تاما ولا تدع الفرد يشعر بوجودها
البتة . وهي سمات مزمنة باقية لأنها يجب أن تظل دائما ترصد السمات
المكبوتة خشية أن تنطلق .

فلئن كانت السمة العصابية المنطلقة تعبرا عن قوة مكبوتة ، فالسمة
العكسية تعبر عن قوة كابته . فان كبت الطفل خوفه وتظاهر ، عن غير
قصد ، بالشجاعة فهذه سمة عكسية ، أما ان انطلق خوفه في صورة قلق
فهذه سمة منطلقة .

٦ - الشخصية وحدة متكاملة

معنى التكامل Integration

التكامل بمعناه العام هو انتظام وحدات صغيرة في وحدة اكبر
وأرقى . والوحدة المتكاملة ليست مجموعة من اجزاء مرصوفة ، بل اجزاء
متفاعلة بينها علاقات ويجمعها تنظيم معين . . ومن أمثلة التكامل في
العالم الفيزيقي : المجموعة الشمسية ، واللون الأبيض المؤلف من عدة
ألوان يندمج بعضها في بعض ، وكذلك اللحن الموسيقي ، واللوحة
الفنية . . وجسم الكائن الحي مثل رائع للتكامل في العالم البيولوجي فهو
مجموعة من أعضاء ووظائف ينسجم بعضها مع بعض ، ويكمل بعضها
بعضا . . ومن أمثلة التكامل في العالم الاجتماعي الأمة المستقرة أو
الجيش ، وفي العالم السيكلوجي الشخصية السوية المتزنة فهو وحدة
متكاملة من سمات مختلفة يأتلف بعضها مع بعض ؛ ولا يبغي بعضها على
بعض .

ولكل وحدة متكاملة خصائص فذة فريدة ليست مجموع خصائص
أجزائها . فللماء خواص غير مجموع خواص الاكسجين والايروجين، وللون
البرتقالي خصائص غير خصائص اللونين اللذين يتألف منهما ، وللحن
الموسيقي في جملته خصائص غير مجموعة خصائص نغماته ، وللشخصية

السوية خصائص ليست مجموع خصائص سماتها المختلفة ، فقد توصف الشخصية بالجمود أو سهولة التكيف ، وهي خصائص تتميز بها من حيث هي كل ووحدة .

ولو حللنا الوحدة المتكاملة عناصر وأجزاء فقدت خصائصها الفريدة فلو حللنا الماء الى عنصرية فقد خاصته الأساسية وهي ارواء الظما ، ولو فككنا جسم الانسان أصبح جثة هامدة . من أجل هذا يجب ألا ننسى ونحن نحلل شخصيات الناس الى سمات مختلفة أن الانبثاق وحدة نفسية جسمية اجتماعية . وليست السمات الا جوانب أو مظاهر مختلفة لهذه الوحدة . فليست الشخصية مجموعة كتب ، بل كتاب واحد له عدة صفات : الطول والحجم والشكل واللون وعدد الفصول ونوع المادة ونحن نلجأ الى تحليل الوحدة لسهولة وصفها ودراستها وفهمها ليس غير . الواقع أن تحليل الشخصية الى سمات مختلفة ضرورة علمية ولا يشير الى حقيقة واقعة . فسمات الشخصية ليست عناصر منعزلة مستقلة يتكون منها بناء الشخصية ، بل صور فتوغرافية تؤخذ للشخص بأجمعه من زوايا مختلفة . ونحن نعزل بعضها عن بعض عن طريق الفكر والتجريد لنبحثها ونقيسها . فاذا تم لنا هذا العزل وقياس السمات فرادى لدى شخص معين فيجب أن تتلو هذا القياس للجزئيات نظرة تأليفية أى تنظر الى الشخص فى جملته بعد أن نكون قد جسدنا نبضه فى نواح مختلفة من شخصيته عن طريق الاختبارات التى سنعرض لها فى الفصل القادم .

التكامل يتضمن التنظيم :

تتألف كل وحدة متكاملة من عناصر وعلاقات بين هذه العناصر . وقد تتساوى وحدتان فى عدد ما تحتويه كل منهما من عناصر ، لكنهما تختلفان :

١ - أن تختلف بروز العناصر وقوتها فى واحدة عن الأخرى . فوجوه الناس جميعا يحتوى كل وجه منها على عينيْن وأذنين وأنف وفم وشفتين لكننا لا نجد وجهين متشابهين كل التشابه . كذلك الحال فى الشخصيات فكأننا يشترك فى كثير من السمات لكن درجة بروز هذه السمات تختلف من شخص لآخر اختلافا قد يكون كبيرا بما يعاين بين الشخصيات بعضها بعضا وبعض الى حد بعيد .

٢ - كذلك تختلف الوحدات المتكاملة باختلاف ما بين عناصرها من

علاقات ونسب . فمن خمس نقط نستطيع تكوين أشكال هندسية تختلف باختلاف ما بين هذه النقط من مسافات . ومن عدد بعينه من الطوب نستطيع بناء بيوت يختلف بعضها عن بعض من حيث المظهر والجمال والمتانة . كذلك قد يتساوى شخصان في عدد سمات شخصيتيهما وقوتها ، ومع هذا تختلف شخصية أحدهما عن الآخر . فقد يتساويان في الحيوية والثقة بالنفس والتسامح والروح الاجتماعية ، لكن تختلف شخصيتاهما اختلافا قد يكون كبيرا . وقد يبدو من ملاحظة مبلوك شخصين أنهما متساويان في سمى السيطرة وحب التملك ، لكن الفحص الدقيق يدل على أن حب التملك عند الأول وسيلة للسيطرة على الناس ، وأن السيطرة لدى الثانى وسيلة للاستحواذ والتملك . . . وهذا يدعونا الى ألا نفغل عن العلاقة بين العناصر والسمات وأثر بعضها فى بعض . ولنذكر أن الاسراف فى النظر الى العناصر قد يعمينا عن رؤية ما بينها من علاقات وعن رؤية الوحدة بكليتها كما يعمينا النظر الى الشجر عن رؤية الغابة .

شروط التكامل :

لتحقيق تكامل الشخصية شروط بيولوجية ونفسية مختلفة . فالجهاز العصبى والجهاز الغدى الهرمونى ان كان بهما عطب أو اصابهما عيب أو تلف كان ذلك عائقا عن تكامل الشخصية . فان كانا فى حالة سلامة واستواء فاهم عامل لتحقيق التكامل هو خلو الشخصية من الصراعات النفسية الموصولة العنيفة ، الشعورية واللاشعورية ، كالصراع بين غرائز الفرد وضميره ، بين نزواته وعاطفة احترامه لنفسه ، أو بين ما يريده الفرد وما يقدر عليه بالفعل ، أو بين ما تنطوى عليه نفسه من معتقدات وأفكار ومبادئ وقيم وانحيازات وأطباع مختلفة . . مثل الشخصية المتكاملة كممثل فريق من لاعبي كرة القدم يكمل بعضهم بعضا ، ويشد بعضهم أزر بعض ، ويتكاتفون جميعا من أجل هدف واحد ولئن دب بينهم التنافر والشقاق كان مصيرهم الهزيمة والانهيار . فالتكامل توافق وتناسق ووحدة واتزان . انه الوحيدة فى التنوع . والائتلاف فى الاختلاف وهذا هو الجمال . وعدم التكامل يغنى الفرقة والانقسام واضطراب الشخصية .

وهنا نستطيع أن نقدم للشخصية تعريفا أوفى وأدق من التعريف السابق فنقول ان الشخصية نظام متكامل من سمات مختلفة تميز الفرد

عن غيره من ناحية التوافق الاجتماعى . وهو تعريف يؤكد فكرة التكامل ،
وفكرة التوافق ، وفكرة التمييز .

عواقب عدم التكامل ومظاهره .

تكامل الشخصية شرط ضرورى للصحة النفسية والتوافق الاجتماعى السليم . فمن تعرض للعوامل التى تخل هذا التكامل اعتلت صحته وساء توافقه الاجتماعى ، وبدا هذا الاعتلال وسوء التوافق فى صور شتى ودرجات تختلف شدة وعنفا . فقد يبدو فى صورة انحراف خفيف أو سلوك مقرب ، أو فى صورة مشكلة سلوكية مما يعرض لكثير من الأطفال ، كما قد يبدو فى تمرد المراهق وثورته أو ميله الى الانطواء ، وقد يبدو فى صور أشد عنفا كالأمراض النفسية والانحرافات الجنسية . وأخطر أنواع سوء التوافق هى الأمراض العقلية ، الجنون ، التى تجعل الفرد غريبا عن نفسه وعن الناس ، أو خطرا على نفسه وعلى الناس ، مما يقعه عن العمل ويقتضى من المجتمع عزله والاشراف عليه والعناية به .

٧ - طرز الشخصية

اهتم الانسان منذ القدم بتصنيف من يعاشره من الناس شخصيات مختلفة يرجعها الى طرز معينة . ويقصد بالطراز type فئة أو صنف من الأفراد يشتركون فى نفس الصفات العامة وإن اختلف بعضهم عن بعض فى درجة اتسامهم بهذه الصفات .

الطرز المزاجية :

من أشهر هذه التصنيفات التصنيف الرباعى القديم الذى يعزى الى هبوقراط والذى يقسم الناس وفق المزاج الغالب لديهم الى :

١ - الطراز الموى : وصاحبه متفائل مرح نشيط ممتلئ الجسم سهل الاستشارة سريع الاستجابة ، لا يهتم الا باللحظة الحاضرة ، ولا يأخذ الأمور جدا ، ومن أظهر ما يميزه التقلب فى السلوك ، وهو ما يعرف فى اللغة الدارجة « بالهوائى » .

٢ - الطراز الصفراوى : قوى الجسم طموح عنيد ، وأهم ما يميزه حدة الطبع وسرعة الغضب .

٣ - الطراز السوداوى : متأمل بطيء التفكير لكنه قوى الانفعال ثابت الاستجابة ، يعلق أهمية بالغة على كل ما يتصل به ، يجد صعوبة

فى التعامل مع الناس ، وأهم ما يميزه الوجود والانقباض والانطواء والتشاؤم .

٤ - الطراز البلغمى أو اللمفاوى : بطيء الاستثارة والاستجابة ، حامل بليد ، ضحل الانفعال . يدين يميل الى الشره .

وقد زعم القدماء أن كل طراز يرجع الى غلبة عنصر أو « مزاج » خاص humor فى الجسم : الدم أو الصفراء أو البلغم أو ما أسموه بالسوداء . ومن الطريف أنهم كانوا يرون أن الشخصية السوية المتزنة تنشأ من توازن هذا الامزجة الأربعة كما نقول اليوم انها نتيجة توازن بين السمات .

الطرز الجسمية :

هناك اعتقاد شائع بأن الناس يمكن تصنيفهم طرزا جسمية ، وأن الطراز الجسمى يحدد شخصية صاحبه على نحو ما . من أمثال هذه التصنيفات التى لاقت رواجا فى العصر الحديث تصنيف « كرتشمير » Kretschmer الذى زعم أن هناك ثلاثة طرز جسمية :

١ - الطراز المكتنز pyknic وهو القصير السمين ويتميز صاحبه بالمرح والانبساط والضراحة وسرعة التقلب وسهولة عقده الصداقات .

٢ - الطراز الواهن asthenic وهو الطويل النحيل ، ويتميز صاحبه بالانطواء والاكتئاب .

٣ - الطراز الرياضى athletic ويتميز بالنشاط والعدوان غير أنه سرعان ما ظهر أن الناس أكثر من أن تصنف الى هذين الطرز وحدها ليس غير ، وأن اصحابها لا يتحتم أن تكون سماتهم كما ذكر كرتشمير . فقد ظهر من احدى الدراسات أن ٥٠ ٪ من الطراز المكتنز يتسمون بالانبساط وأن ٣٠ ٪ يتسمون بالانطواء .

الطرز الهرمونية

يصنف « برمان » Berman الأمريكى الشخصيات حسب النشاط الهرمونى البائى لديهم . فهناك الطراز الذرقى وصاحبه متهور سهى الاستثارة ، قلق ، نشط ، يميل الى العدوان . وهناك الطراز الأدرنالىنى وصاحبه متأبر نشط قوى ، أما الطراز الجنسى فصاحبه خجول سهى

استشارته للضحك والبيكاء في حين أن الطراز النخامي يتميز أفراده بضبط النفس والسيطرة عليها ، أما الطراز التيموسى فصاحبه ذو نزعة لواطية ويتميز بانعدام المسئولية الخلقية . . ولقد أطلق برمان وأتباعه على الغدد الصم اسم «غدد الشخصية» أو «غدد المصير» يشيرون بذلك الى أننا نرث جهازا غديا يطبع شخصياتنا ويوجهها الى الخير أو الشر ، الى الصحة أو المرض . فمما طرأ على شخصية « بونا بورت » من تغير أثناء حملته على روسيا وبعدها يرجع الى قصور فى غدته النخامية . ولو قد حدث ما يحول دون ذلك لتغير وجه التاريخ . . ومما يلاحظ فى هذا التصنيف أن أصحابه يغفلون أثر العوامل الاجتماعية والثقافية اغفالا تاما فيما بين الشخصيات من فوارق .

الطرز النفسية . .

يرى « يونج » Jung الطبيب النفسى السويسرى أن الناس يمكن تصنيفهم من حيث أسلوبهم العام فى الحياة واهتماماتهم الغالبة الى منطو ومنبسط .

فالمنطوى Introvert يؤثر العزلة والاعتكاف ويجد صعوبة فى الاختلاط بالناس فيقصر معارفه على عدد قليل من منهم ويتحاشى الصلات الاجتماعية ، ويقابل الغرباء فى حذر وتحفظ . وهو خجول شديد الحساسية لملاحظات الناس ، يجرخ شعوره بسهولة . وهو كثير الشك فى نيات الناس ودوافعهم ، شديد القلق على ما قد يأتى به الغد من أحداث ومصائب يطير صرابه فى ساعات الحرج والشدة . . يهتم بالتفاصيل ويضخم الصغائر . متقلب المزاج دون سبب ظاهر . يستسلم لأحلام اليقظة ويكلم نفسه . كثير الندم والتخسر على مافات . يسرف فى ملاحظة صحته ومرضه ومظهره الخارجى . لا يعبر عن عواطفه فى صراحة . وهو الى هذا دائم التأمل فى نفسه . وتحليلها ، يهتم بأفكاره ومشاعره أكثر من اهتمامه بالعالم الخارجى . ويفكر طويلا قبل أن يبدأ عملا . فان انهار وأصيب بمرض نفسى كان نصيبه العصاب الوسواسى .

أما المنبسط Extravert فعلى العكس من ذلك . يقبل على الدنيا فى حيوية وعنف وصراحة ، ويصافح الحياة وجها لوجه ، ويلثم بسرعة بين نفسه والمواقف الطارئة ، ويعقد مع الناس صلات سريعة ، فله أصدقاء أقوياء وأعداء أقوياء لا يحفل بالنقد ، ولا يهتم كثيرا بصحته أو مرضه أو هندامه أو بالتفاصيل والأمور الصغيرة . وهو لا يكتفى مايجول فى نفسه

من انفعال • ويفضل المهن التي تتطلب نشاطا وعملا واشتركا مع الناس
ان انهار وأصيب بمرض نفسى كان نصيبه الهستيريا •

نقد الطرز

هذه التصانيف ، وغيرها ، تشترك جميعها فى بعض العيوب ، منها
أنها تشعر بوجود حدود فاصلة حاسمة بين الطرز بعضها وبعض • وانواع
ان الطرز لا تمثل الا الحالات المتطرفة من الشخصيات ، وأن السواد الأعظم
من الناس خليط منها على درجات كبيرة متفاوتة • من ذلك أنه لما ابتكرت
اختبارات تقيس الانطواء والانبساط وطبقت على عدد كبير من الناس ،
وجد أنهم لا ينقسمون الى مجموعتين متميزتين من المنطوين والمنبسطين ،
بل ان أكثرهم ليسوا من أولئك أو هؤلاء ، فكما أن سواد الناس ليسوا
أقزاما أو عمالقة بل متوسطو الطول ، وكما أنهم لسوا أفدما أو عباقرة
بل ذوو ذكاء متوسط ، كذلك تدل الاختبارات على أن أكثرهم ليسوا
منطوين أو منبسطين بل وسط بين ذلك ، يبدو الانطواء فى بعض المواقف
والانبساط فى أخرى • لكن يبدو أن الإنسان يميل بطبيعته الى ألا يرى من
الأمر الا أطرافها غافلا عما يقوم بين الأطراف من درجات ومستويات
وسطى : فاما بياض أو سواد ، واما طول أو قصر ، واما نوم أو يقظة ،
واما صحة أو مرض واما شعور أو لاشعور ولا شئ بين الطرفين •

هذا الى أن نظريات الطرز لا تنظر الى الشخصية الا من جانب واحد
أو جوانب محدودة ، ولا تحفل بما بين الشخصيات من فواق أخرى
هامة • فالمنطوى قد يكون ذكيا أو غبيا ، طموحا أو بليدا ، أنانيا أو
غيريا ، مثابرا أو غير مثابر ••

٨ - الشخصية عند مدرسة التحليل النفسى

مدرسة التحليل النفسى أكثر مدارس علم النفس المعاصرة اهتماما
واضافة الى موضوع الشخصية فى حالتى استوائها واعتلالها • فهى لم
تقف عند وصف سمات الشخصية بل كانت أول من قدم لنا صورة
عن مكونات الشخصية ووظيفتها وتفاعل بعضها مع بعض ومع العالم
الخارجى بما يؤدى الى ظهور السمات وتغيرها وانحرافها • يرى مؤسس
هذه المدرسة أن الشخصية جوانب ثلاثة هى « الهو » و « الأنا »
و « الأنا الأعلى » •

الهو Id

هو منبع الطاقة البيولوجية والنفسية التي يولد الفرد مزودا بها .
فهو يضم الدوافع الفطرية ، الجنسية والعدوانية ، وغيرها والتي ترجع الى ميراث النوع الانساني كله . وبعبارة أخرى فهو طبيعة الانسان الحيوانية قبل أن يتناولها المجتمع بالتحوير والتهديب . وهو جانب لاشعوري عميق ليس بينه وبين العالم الخارجى الواقعى صلة مباشرة . لذا فهو لا يعرف شيئا عن الاخلاق والمعايير الاجتماعية ، ولا يعرف شيئا عن المنطق أو عن الزمان والمكان . فالرضيع يصرخ ويرفس ويتبول متى شاء وحيث شاء وكيف شاء . والهويسيربوجي (مبدأ اللذة) أى يندفع الى اشباع دوافعه اندفاعا عاجلا كاملا بكل صورة وبأى زمن . فان استعصى عليه أرضاؤها فى عالم الواقع أرضاها فى عالم الخيال . وبعبارة أخرى فالهو هو الصورة البدائية للشخصية .

الانا Ego

هو جانب من الشخصية يتكون بالتدريج من اتصال الطفل بالعالم الخارجى الواقعى عن طريق حواسه . فالطفل الصغير يرى اللهب جذابا فيلمسه فيشعر بالألم فيتعلم أن يتجنب اللهب ، كذلك يتعلم عن طريق السمع أن هناك أصواتا تعنى الخطر فيتقادم مصدرها أو يقى نفسه منها . وعن طريق صلته بأمه وخبراته الحسية يتعلم أنه لا يستطيع أن يظفر بما يريد متى أراد وكيفما أراد . وأن هناك ضروريا من السلوك تجلب له السرور وأخرى تجلب له الألم ، كما يدرك أن الارضاء الفورى يجلب له المتاعب فيبدأ فى تعلم الانتظار والاحتساب المؤقت . على هذا النحو يتكون « الأنا » وينمو بتأثير الخبرات المؤلمة والتربيسة واللعب فيحد من غلواء « الهو » واندفاعه ويعمل على ضبطه وتوجيهه ، فيحمى الطفل من الأخطار التى تهدد كيانه اذا انساق لمطالب الهو فى غير جذر . فوظيفته اذن وقائية . وهو شبيه بقشرة الشجرة وهى جزء منها تصلب بفعل عوامل الجو الخارجية ليحمى الشجرة .

والأنا هو مركز الشعور والادراك والحكم والتصرف فى العواقب ، كما أنه المشرف على أفعالنا الارادية أى المشرف على الجهاز الحركى الإرادى ، فعن طريقه تتحقق الدوافع أو لا تتحقق .

ونضع ما تقدم فى صورة أخرى فنقول أن للانا وجهين : وجه يطل على الدوافع الفطرية الغريزية فى الهو ، وآخر يطل على العالم الخارجى

عن طريق الحواس . ووظيفته هي التوفيق بين مطالب الهو والظروف الخارجية . فهو أداة التكيف للبيئة ، أداة تقييم الواقع وتكييف السلوك

وأنا الطفل الصغير ضعيف فج ، لذا وجبت علينا حمايته حتى يشتد أناه . أما أنا الراشد السوى الفاضح فيسير على هدى (مبدأ الواقع) لا مبدأ اللذة ، وهو مبدأ يحمل الفرد على أن يرضى أشباع دوافعه ورغباته ، وعلى أن يحتمل ما يترتب على هذا الإرضاء والتنازل من ألم وقتى فى سبيل اللذة الآجلة . وبعبارة أخرى فالأنا ، عند الراشد السوى ، يحاول إرضاء دوافع الهو بغير الطرق البطرية الساذجة التى قد تضر بالفرد ، ويكون ذلك إما بكبت هذه الدوافع أو بتحويلها أو تأجيل إشباعها أو الاستعاضة عنها بغيرها .

أما الأنا عند الطفل والمصابين بأمراض نفسية وعقلية وكثير من المجرمين فلا يزال يخضع لمبدأ اللذة الى حد قليل أو كبير .

والأنا هو ما نستطيع أن نسميه على وجه التقريب بالشخصية الشعورية أو الإرادة .

الانا الاعلى Superego

تتلخص تربية الطفل منذ عهد مبكر جدا من حياته فى صراع دائم بين ما يريد عمله وبين ما يريده عليه والداه أو من يحيطون به . وللوالدين أساليبهما الخاصة من الثواب والعقاب فى هذه التربية . وسط هذا الصراع الموصول يرى الطفل نفسه مضطرا الى أن يكف نفسه عن كثير مما يشتهى والى أن يقوم بأشياء لا يميل اليها بطبعه كى يتجنب استهجان الكبار أو عقابهم . والطفل السوى يتعلم على كره منه وبعد مرات لا حصر لها من التمرد والاحتجاج ، يتعلم أن يكيف سلوكه وفق المعايير التى يراها والداه لازمة لمن فى سنه من الأطفال . فإذا به قد أصبح يكف نفسه عن المشى فى الماء وتسلق الأثاث والنظر من النافذة وكسر الآنية ومشاكسة أخيه الأصغر وجذب ذيل القط والكشف عن عورته ، وإذا به قد أخذ يتعلم أن يراعى قواعد النظافة وأن يأكل من طبقه الخاص وأن يحبى بيده اليمنى وأن ينام حين يأمر والداه . على هذا النحو تتبلور فى نفس الطفل بالتدريج وعلى غير قصد منه أوامر والوالدين ونواهيها وأفكارهما عن الصواب والخطأ ، عن الخير والشر ، عن الحق والباطل ، عن العدل والظلم . تتبلور على شكل « سلطة داخلية » تقوم مقام والوالدين حتى فى غيابهما فيما يقومان به من نقد وتوجيه

وثابة وعقاب . وهكذا تضطره التربية الى أن يقيم على نفسه حارسا من نفسه : هذا الحارس أو « الرقيب النفسى » هو « الأنا الأعلى » أو ما نستطيع أن نسميه تجوزا بالضيمير Conscience . فبعد أن كان الطفل يعمل المباح ويمتنع عن المحظور خوفا من سلطة خارجية ، أصبح يعمل بين جانبيه « مستشارا خلقيا » يرشده الى ما يجب عمله وينهاه عما لا يجب عمله ، ويحكم له بالصواب ان أصاب وبالخطأ ان أخطأ ويعجزه راحة وسرورا ان فعل ما يرضاه ويعذبه بوخز الضمير - وهو الشعور بالذنب - ان حاد عما يريد .

والأنا الأعلى يبدأ تكوينه من سن مبكرة ، وبما أنه يكتسب في بواكير الطفولة فهو لا شعورى الى حد كبير . وهو ككل استعداد أو اتجاه يكتسبه الفرد فى طفولته ذو أثر عميق باقى حياته كلها . نعم قد يصيبه التحوير والتعديل بازدياد ثقافة الفرد وخبرته وصلاته الاجتماعية فى المدرسة بمن يحبهم ويحترمهم أو يعجب بهم من الناس فلا يظل صورة طبق الأصل من تعاليم الوالدين ، لكنه يظل دائما محتفظا بقدرته على الحكم والعقاب ان فعلنا ما يخالفه أو حتى لمجرد تفكيرنا فيه . فالنية عند الضمير مثل الفعل سواء بسواء . ويبدو هذا الأثر الباقي للضمير فى تشييد الكبار المثقفين بتقاليد بالية وانحيازات طفلية واتجاهات وأفكار لا تتماشى مع المنطق ولا تسير على الإطلاق ما بلغوه من مستوى ثقافى وعلمى .

ونجمل ما تقدم فى أن الأنا الأعلى :

- من حيث تكوينه هو جملة القيم والمعايير والمعتقدات والمبادئ الخلقية التى يستخدمها الفرد فى الحكم على دوافعه وسلوكه والتى يهتدى بها فى تفكيره وأفعاله .

- وهو من حيث وظيفته جانب الشخصية الذى يوجه وينقصد ويوقع العقاب . فله سلطة تشريعية قضائية تنفيذية فى آن واحد .

- أما من حيث هو قوة محركة فيمكن تعريفه بأنه استعداد لاشعورى دافع مانع رادع مكتسب على أساس من الخوف والحب والاحترام .

صراعات الشخصية :

عند نشوء الأنا الأعلى يزداد العبء على « الأنا » . فبعد أن كان الأنا تتنازعه قوتان فقط يعمل على التوفيق بين مطالبهما وهما الهو والواقع ، اذ به يصبح محط شد وجذب بين ثلاث قوى عليه أن يرضيها جميعا وأن

يوفق بينها جميعا . فإن ثار دافع من دوافع الهو تعين على الأنا أن يرضيه بصورة لا تضر بمصالح الفرد في المجتمع ولا يترتب عليها شعوره بالذنب من جراء سخط ضميره فان نجح الأنا في هذه المهمة التوفيقية العسيرة مباركة الحياة النفسية سيرا سويا واتجهت الشخصية الى التكامل والأثران . وان فشل في هذا التوفيق لشطط في القوى الثلاث المحيطة به ، اختل التوازن النفسى وكانت النتيجة مرضا نفسيا أو عقليا أو سلوكا اجزاميا أو غير ذلك من ضروب الاضطراب .

تكامل الشخصية وقوة الأنا :

مثل الأنا القوى السوى كمثل الحكومة الديمقراطية تستمع للجميع ، وتعترف بحاجات الجميع ، وتتوسط ليرضى الجميع . فالتربية التى تكفل تكامل الشخصية واتزانها هى التربية التى تعمل على تقوية الأنا حتى يقوم بمهمة التوفيقية التكاملية خير قيام ، وحتى يصبح قادرا على احتلال الحرمان والاحتياط والألم الوقتى . وبما أن الأنا يتكون فى عهد الطفولة فعلينا أن نعززه بأن نعين الطفل على كسب عادات الاعتماد على النفس وضبط النفس والثقة بالنفس ، وبأن نراعى الاعتدال والحزم والرفق فى معاملته فتكون سياستنا له وسطا بين الاشباع المفرط لدوافعه وبين كبحها الشديد .

الصورة الدينامية للشخصية :

فاذا كانت الشخصية تمثيلية ، فهذه القوى - الهو والأنا والأنا الأعلى - ممثلوها الثلاثة . أما منظر الرواية فيمنظر معركة . وبعبارة موجزة فالشخصية ميدان لصراع كثير من القوى والدوافع وهو ميدان يضطرب بدوره مع ميدان البيئة الاجتماعية والثقافية - هذه الصورة الدينامية المتدافعة الجوانب للشخصية الانسانية تعد من أهم ما أضافته مدرسة التحليل النفسى لا الى نظرية الشخصية فحسب ، بل والى علم النفس بوجه عام .

ونشير أخيرا الى أن الهو والأنا والأنا الأعلى ليست ثلاثة « أشياء » أو ملكات مستقلة قائمة بذاتها بل هى مجرد مفاهيم افتراضية علمية تسمح بتفسير الظواهر النفسية المشاهدة .

الفصل الثاني

الحكم على الشخصية

١ - أهدافه وطرقه

للحكم على الشخصية أهداف عملية وعلمية مختلفة . فمن الأهداف العملية : التوجيه المهني ، والاختيار المهني ، وتشخيص أسباب سوء التوافق لدى المشكلين والجائحين ومضطربي الشخصية ، وقياس مدى التحسن في العلاج النفسي . أما الأهداف العلمية فتدور حول دراسات نظرية للإجابة عن أسئلة كالاتية : كيف تتغير شخصية الفرد بتقدمه في العمر ؟ ما صلة الشخصية بالوضع الاجتماعي الاقتصادي للفرد ؟ هل تختلف التوائم الصنوية في شخصياتها ؟ ما أثر البيوت المعيبة المحطمة في شخصيات من ينشئون فيها من الأطفال ؟

طرق خاطئة للحكم :

من الوسائل التي تأكد خطأها في الحكم على شخصيات الناس :
١ - المميزات الجسمية للشخص كلامح وجهه ومشيته أو نبرات صوته أو مظهره الخارجي أو أبعاد رأسه أو شكل جمجمته أو خطوط يده أو شكل أصابعه أو شفوذ في تكوينه التشريحي . فمن الناس من يرون أن الجبهة العريضة دليل على الذكاء ، وأن مضافة اليد بضعف دليل على الضعف الإرادة ، أو أن ارتجاج أنسان العين دليل على عدم الأمانة ، وأن الأصابع الطويلة الرفيعة ترتبط بالوهبة الموسيقية . ٢ - الحكم على الشخصية من الصور الفوتوغرافية : فقد دلت البحوث التجريبية على أنها ليست دلالة صادقة أو ثابتة يمكن الاعتماد عليها لتقدير السمات المزاجية أو الاستعدادات المهنية للفرد ، ٣ - الحكم على الشخصية من كيمياء الجسم كما حاول بعض العلماء الربط بين طرز الشخصية ومفرزات الغدد الصم .

الحكم الذاتي والموضوعي :

الحكم الذاتي هو الذي يميل مع الهوى ويتأثر بالانطباعات العارضة وحوامل عاطفية أخرى تخرجه عن دائرة الأحكام العلمية الموضوعية . أما الحكم الموضوعي فيطلب استخدام أدوات مقننة (١) للملاحظة أو القياس أو جمع البيانات ، حتى يتسنى لأكثر من باحث أن يكرر هذه الدراسة ويستوثق من مدى صحة نتائجها . وقياس سمات الشخصية أى استخدام الأرقام للتعبير الكمي عنها هو الطريقة الوحيدة التي تقى من التأثير بالأهواء والانطباعات الذاتية في الحكم ، فالعلم يحاول دائما أن يستخدم الأرقام لا الصفات لتمثيل ما يلاحظه . غير أن هذا المطلب عسير تطبيقه إلى حد كبير في دراسة موضوع شديد التعقيد كالشخصية الانسانية . لذا لا يزال علم النفس يلجأ إلى الحدس والاستبصار في كثير من الأحيان للحكم على الشخصيات ، أو إلى طرق ذاتية يحاول تقنينها على قدر ما يستطيع ، أو يجمع بين الحكم الذاتي والحكم الموضوعي لتقييم الشخصية .

الطريقة الجزئية والطريقة الكلية :

يرى علماء النفس التجريبيون الذين لا يرضون بغير القياس الموضوعي وعلى رأسهم أتباع مدرسة تحليل العوامل أن الطريقة الصحيحة للحكم على الشخصية هي استخدام الاختبارات والاستخبارات وموازين التقدير لقياس السمات . وهذه هي الطريقة الجزئية في الحكم أى التي تستهدف قياس أجزاء الشخصية وعناصرها . في حين يرى أتباع مدرسة الجشطالت ومدرسة التحليل النفسي وأطباء النفوس أن الطريقة الحقة للحكم على الشخصية هي دراسة الإنسان بكليته لا لدراسة سمات مجردة . فالشخصية وحدة ، أى أكثر من مجموع أجزائها . كما أن السمات الجزئية لا يمكن أن تفهم إلا على ضوء البناء الكلي للشخصية . ودراسة السمات فرادى لا تعلمنا عن الشخصية الحية إلا كما تعلمنا العلامات الموسيقية المنقوشة على الورق عن اللحن الموسيقي . لذا يتبع أنصار التحليل النفسي والأطباء

(١) المقياس المقنن هو المقياس الذي حددت طريقة اجزائه ، وطريقة تقدير نتائجه ، والزمن اللازم لاجرائه ، والظروف الخارجية التي يجزى فيها . . بحيث تكون هذه الاجراءات والظروف واحدة عند تطبيقه على أية جماعة من الناس . فالتقنين توحيد .

طريقة المقابلة الشخصية وطريقة التداعي الحر وتأويل الأحلام مما توسم بأنها طرق كلية ذاتية . كما يفضل الجشطلتيون ملاحظة سلوك الفرد في موقف معقد وبناء حكمهم على ما يخرجون به من انطباع عام لا على النتائج العددية والكمية لاختبارات تقيس السمات . . . ذلك أن هذه الاختبارات تمزق « الشخصية الكلية » للفرد وتذهب بوحدةها ، في حين أن وضوح الفرد في موقف معقد يستثير تلقائية التي تستثار في ظروف الحياة العادية ، كما يتيح له التعويض عما لديه من قصور بوسائل من عنده واليك بعض الطرق الشائعة للحكم على الشخصية .

٢ - دراسة الحالة

تسمى أيضا بطريقة « الملاحظة الكليينكية » . وتستخدم في تشخيص وعلاج من يعانون اضطرابات نفسية أو انحرافات خلقية أو مشكلات دراسية ممن يقدون إلى العيادات النفسية . وتتلخص في جمع كل ما يمكن جمعه من معلومات تعين على فهم « الحالة » أي الفرد . ويكون ذلك بالبحث في تاريخه الماضي وفي ظروفه الحاضرة عن جميع العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية التي يحتمل أن يكون لها صلة بانحرافه . . . وذلك بتتبع حالته من طفولته المبكرة لمعرفة ما تعرض له من أمراض جسمية وصدمات انفعالية ومشاكل عائلية ومتاعب دراسية أو مهنية أو اقتصادية . . . هذا إلى « مقابلة شخصية » يقوم بها الطبيب النفسى أو الخبير النفسى بالعبادة معه ، يتيح له فيها التحدث عن مشاكله ومتاعبه ، كيف نشأت ومتى نشأت ، وكيف أثرت في نفسه وغيرت مجرى حياته . . . وكثيرا ما تجرى عليه اختبارات سيكولوجية لتقدير ذكائه أو قدراته الخاصة وسمات شخصيته .

ويختلف هدف دراسة الحالة عن هدف التجارب والدراسات الإحصائية في أنها تهتم بحالات فردية . . . غير أن هذا لا ينفي التعميم من هذه الحالات الفردية ومما يذكر أن دراسة الحالة تنتمي مع منهج البحث العلمى إلى تقوم على جمع المعلومات والبيانات ثم تحليلها وتصنيفها ، ثم فرض الفروض واختبار صحتها .

٣ - التداعي الحر وتاويل الأحلام

التداعي الحر منهج ابتكره « فرويد » لجوب الحياة النفسية اللاشعورية وارتباطها والتكشف عما تنطوى عليه من عوامل وعمليات ودوافع وذكريات دفينة . وهو الطريقة الرئيسية التي يستخدمها المحللون النفسيون لجمع معلومات عن شخصية المريض ولعلاجه أيضا . ولقد ثبت أنها تكشف عن نواح خافية من الشخصية ذات دلالة وصلة وثيقة بما يعانيه المريض من أعراض . ففي التداعي الحر يسترخي المريض على متكا ، ثم يشجعه المحلل على أن يطلق العنان لحواطره وأفكاره فيذكر كل ما يرد على ذهنه منها دون أن يهتم بمعناها أو تماسكها أو ما قد تنطوى عليه من دلالات تافهة أو غريبة أو مخجلة ، فلا يحاول ضبط نفسه عن ذكرها بل يستسلم لها استسلاما . هذا والمحلل يقظ لما يبدو على وجه المريض من انفعال أو لما يأتيه من حركات عصبية أو لما يتورط فيه من زلات لسان أو لما يعتريه من تلثم أو تردد أو توقف أو تخرج أو تأخر في تسلسل التداعي ، أو لما قد يدل به من تعليق أو اعتراض على عملية التداعي ، بل يتخذ المحلل من هذا كله دلائل صوتها أعلى من صوت المريض نفسه . وقد يتدخل المحلل أحيانا ليشجع أو يوجه أو يستفسر أو يطلب من المريض أن يزيد من كلامه عن ناحية خاصة يرى المحلل فيها موطنا من موطن الحرج ، إذ ربما كانت لها صلة بشيء يكتمه المريض في قرارة نفسه .

وتكون نقطة البدء في التداعي اما بعض الأعراض التي يعانيها المريض ، أو حلم رآه في نومه ، أو فلتة لسان تورط فيها ، أو ملاحظة أدلى بها ، أو أى مظهر آخر لحياته اللاشعورية . ويستعين المحللون بالتداعي الحر للنفاذ الى باطن الأحلام وتاويلها . فالأحلام ، كما يقول فرويد ، هي الطريق الأمثل الى اللاشعور .

ومما يذكر أن المريض تعتريه أثناء جلسات التحليل النفسى انفجارات انفعالية فيبكي أو يصيح أو يغضب أو يشتمز أو يسب ويلعن - وذلك حين تتكشف له النواحي المكبوتة من شخصيته ، تلك التي كان يخفيها وينكرها ويستنكرها ولا يبوح بها للناس ولنفسه . وغالبا ما يكون لهذه الثورات أثر علاجي تنفيسي ذو قيمة .

٤ - المقابلة

المقابلة interview حديث أو مجموعة أسئلة شفوية يوجهها شخص أو عدة أشخاص الى آخر بقصد الحصول على معلومات معينة عن شخصيته وسلوكه أو للتأثير فيه . والمقابلة طريقة معروفة لاختيار المرشحين في كثير من المهن والأعمال ، كما أنها طريقة من طرق التشخيص والعلاج النفسى .

فوائد المقابلة : ١ - المقابلة وسيلة ضرورية للتأليف بين المعلومات التى تجمع عن الفرد من مصادر مختلفة : من التقارير التى تكتب عنه ، والاختبارات التى تجرى عليه ، وطلب الإستخدام الذى يقدمه ، وما يقوله الآخرون فيه ، ٢ - كما أنها ضرورية كأداة للحكم على الفرد فى جملته بعد أن نكون قد جسيبنا نبضة فى نواح مختلفة من قدراته وسماته ، بعد أن تكون الفحوص والاختبارات المختلفة قد تناولته من زوايا خاصة لا من حيث هو وحدة وكل ، ٣ - هذا الى أنها تعيننا على التحقق من صحة المعلومات والاجابات التى نشك فيها والتى نكون قد حصلنا عليها من اجراء امتحان تحريرى على الفرد أو تقديم استفتاء اليه ، ٤ - يضاف الى هذا أن المقابلة تزودنا بمعلومات عن الفرد لا يعطيها الامتحان التحريرى ٥ - زد على ذلك أن اختبارات الشخصية لا تزال فى المرحلة الأولى من نشأتها ، ولا تزال عاجزة عن قياس كثير من السمات كالقدرة على التعامل مع الغير والقدرة على التعاون ، وهنا لا مفر من الاتجاه الى المقابلة .

عيوب المقابلة : مع ما للمقابلة من فوائد فلها عيوب ونقائص كثيرة تحدث من قيمتها كوسيلة للحكم على الشخصية . من هذه العيوب : ١ - تأثر الحكم بخبراتهم السابقة مما يجعلهم يتحيزون دون قصد ظاهر ، هذا فضلا عن التحيز المقصود ، ٢ - تأثر الحكم فى تقديراتهم بالانطباع العام الذى يأخذونه عن المحكوم عليه ، فان كان انطباعا ساراً مرضياً أو سمة بارزة فى ناحية مالوا الى تقديره تقديراً جيداً فى جميع السمات التى يريدون تقديرها لديه ، وان كان انطباعاً سيئاً أو منافراً مالوا الى الغض من شأنه فى جميع هذه السمات . وتعرف هذه النزعة « بالآثر الهالى » Halo effect ٣ - ميل الحكم الى تعميم ما يلاحظونه من سمات لدى المفحوص ، فان رأوه دقيقاً أو متسرعاً عند القاء سؤال عليه مالوا الى وصفه بالتسرع أو التدقيق فى جميع أعماله ، وان رأوه أنيقاً أو منظماً فى ملبسه ظنوه كذلك فى عمله ، ٤ - وقد وجد عن طريق الدراسات التجريبية أن

الشخص الذى يقوم بدور الحكم أن كان يحمل فى أعماق نفسه سمات مكبوتة أى لا يظن الى وجودها كالعدوان أو التعصب أو الجشع فانه دافع فى تقدير هذه السمات لدى غيره . أما أن فطن الى وجودها كان أقرب الى العدل فى الحكم على الناس . فمن شروط الحكم الصائب أن يكون الشخص الحكم مستبصرا فى عيوبه وانحياراته .

ولقد أشرنا من قبل أن المقابلة قد فشلت فشلا ذريعا فى انتقاء الطلبة للجامعات والتنبؤ بنجاحهم فى الدراسات الجامعية . فى حين كان التنبؤ عن طريق اختبارات الذكاء معقولا الى حد كبير . وهذا يعنى بلغة الاحصاء أن نتيجة المقابلة تنزع الى أن يرتبط ارتباطا سلبيا بنتائج اختبارات الذكاء ، أى أن الحكم كانوا يميلون الى انتقاء أغنى الطلاب لا أكثرهم ذكاء !

تهذيب المقابلة : من أجل هذا كان لا بد من تهذيب المقابلة وتدارك ما بها من عيوب وذلك :

١ - عن طريق ترتيبها أى تحديد وتوحيد ظروف اجرائها ، ونوع الأسئلة التى تلقى فيها ، وشكل هذه الأسئلة ، وطريقة القائها حتى يفهمها الجميع على حد سواء ، وكذلك بتوحيد هذه الأسئلة وترتيبها ترتيبا خاصا بحيث تبدأ بأسئلة تمهيدية عامة لا تميز الفرد ثم تتدرج الى غيرها . . . هذا الى تحديد معنى السمات التى يراد الحكم عليها بحيث تكون واضحة مفصلة الى عناصر مختلفة لا أن تكون سمات مبهمه فضفاضة يفهمها كل حكم على طريقته الخاصة كالسمات الآتية : سعة الحيلة ، ضيق الصدر ، رباطة الجأش ، سرعة البديهة ، اعتدال المزاج . . من أجل هذا كثيرا ما تقطع أسئلة المقابلة حتى يراعيها الحكم ولا يسرف فى الحيود عنها .

٢ - تدريب الحكام باشراف اخصائيين . الحق أن المقابلة فن رفيع يتطلب من الحكم قدرا غير قليل من التجرد والاستبصار والموضوعية قد لا يفنى عنه الذكاء وطول الخبرة . فالحكم الماهر سرعان ما يقوم بينه وبين من يحكم عليه نوع من الوثام والتجاوب والتآمر rapport فلا يلبث أن يكسب ثقته وأن يظهر على مواطن الحرج وأسباب التكلف أو التوتر عنده . والحكم الماهر من يتحاشى الأحكام الفجسة الفظيرة ، فالانطباعات الأولى غالبا ما تكون مضلة خاطئة ، بل يظل حكمه معلقا حتى يتاح للمفحوص أن يفسح عن نفسه . والحكم الماهر من يستطيع التمييز بين الاستجابات اللاصقة بشخصية المفحوص والاستجابات الظاهرية المؤقتة التى ترجع الى

المقابلة وأن يبنى حكمه على الاستجابات الثابتة دون غيرها ٠٠ وقد وجد أن التدريب العمل ذو قيمة ملحوظة في زيادة اسبصار الحكم وابتعاده عن الأحكام السطحية السريعة .

٣ - ومن وسائل تهذيب المقابلة تعدد الحكماء الذين يشتركون فيها . فالحكم الواحد عرضة للتحيز ، لكن التحيز لدى عدد من الحكماء يغلب ألا يكون في اتجاه واحد بل في اتجاهات مختلفة يرجع أن يعادل بعضها بعضا . ومن المفيد أن يناقش الحكماء تقديراتهم وأن يحاولوا التوفيق بينها فذلك أفضل من قيام كل منهم بتقديره مستقلا عن الآخر . ومن بعض الدراسات التجريبية أن أثر العوامل الذاتية في المقابلة يقل حين يتفق الحكماء على أهداف المقابلة وما يمكن استخلاصه منها والنواحي الهامة وغير الهامة فيها .

٤ - ومن المفيد أن يستعين الحكم « بميزان تقدير بياني » لتحديد مدى وجود السمة لدى المفحوص .

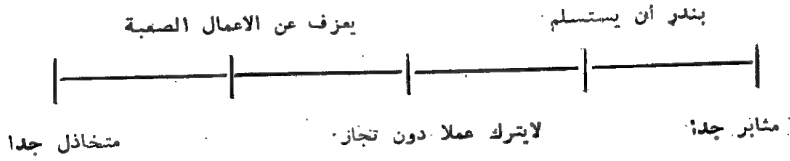
٥ - موازين التقدير

موازين التقدير rating scales هي وسائل لتقدير السمات الاجتماعية والمزاجية والخلقية ووصفها وصفا كميا وتقدير مدى وجودها لدى الفرد (١) . فبدل أن يقال عن شخص معين انه غير ثابت انفعاليا أو انه ضعيف الثقة بالنفس أو انه غير مثابر تحاول موازين التقدير أن تبين مقدار ما لديه من هذه السمات بنسبة مئوية أو رسم بياني . فأكثر الناس مرحا يعطى ١٠٠ درجة ، وأشدهم اكتئابا تكون درجته صفرا ، والمتوسط تكون درجته ٥٠ . هذه الموازين يستطيع أن يطبقها الآباء والمدرسون على أطفالهم وطلابهم ، كما يستطيع أن يطبقها الكبار على أنفسهم فتسمى في هذه الحال « الموازين الذاتية » .

والشكل ٣٦ ميزان تقدير بياني لقياس سمة المثابرة . فيه يطلب الى المفحوص أن يضع علامة x على نقطة في الخط يرى أنها تتفق مع مالهديه

(١) تستخدم هذه الموازين أيضا لتقدير القدرات العقلية والمهارات والاتجاهات واليول والاستعداد المهني .

من مباشرة • وليس من الضروري أن تكون العلامة فوق إحدى العبارات المكتوبة ، بل عند أية نقطة تطابق تقديره • وقد وجد بالتجربة أنه يجب ألا تقل الدرجات على ميزان التقدير عن خمس درجات للحصول على نتائج ثابتة •



(شكل ٣٦)

ومن فوائد هذه الموازين أنها تحمل المقدر على أن يكون حريصا في تقديره ، وعلى أن يعقد مقارنة بين المفحوصين بعضهم وبعض فيتخذ الشخص المتوسط فيهم معيارا لسايرهم بدلا من أن يتخذ نفسه هو معيار التقدير • ولتجنب « الأثر الهالى » تقدر كل سمة من السمات لدى المفحوصين واحدا بعد الآخر وذلك بدلا من تقدير السمات جميعها على التعاقب لدى كل مفحوص على حدة •

وتزداد درجة الاعتماد على هذه الموازين بازدياد عدد المقدرين واهتمامهم وكفائتهم • كما تزداد أيضا كلما كانت السمة واضحة محددة معرفة تعريفا إجرائيا (انظر ص ٣٤٦) • فسمّة المثابرة مثل هي قدرة الفرد على الاستمرار والصمود فى عمل ما بالرغم من التعب أو الملل أو الألم أو الإغراء •

أما الموازين الذاتية فقد ثبت أنها لا يمكن الاعتماد عليها ان لم تقارن بتقديرات الغير •

٦ - الاستخبار

الاستخبار أو الاستبيان أو الاستفتاء Questionnaire قائمة من تعطى أو ترسل الى جماعة من الأفراد ليحيب عنها كل واحد منهم كتابة « بنعم » أو « لا » أو باجابة موجزة • وقد يجرى الاستخبار عن طريق المقابلة الشخصية • وأساس الاستخبار غالبا ما يقوم به الفرد من استبطان وتحليل ذاتى لأحواله النفسية الشعورية • فهو يسأل الفرد عما يعرفه أو عما

يشعر به أو عما يرغب فيه أو عما ينوى عمله أو عما ينتظر أو عما فعل
أو عما يفعل ٠٠ والاستخبار أداة مفيدة في التشخيص متى كانت أسئلته
واضحة ومفصلة تفصيلا كافيا ، ومتى توخى الفرد الصدق والأمانة في
الاجابة عليها . ومن ميزاته مقارنة الأفراد بعضهم ببعض على أساس
التقدير الكمي للسمات المقيسة .

والاستخبارات أنواع : ١ - فمنها ما يحاول الكشف عن الآراء
والمعتقدات والاتجاهات النفسية حيال الدين أو السياسة وغيرها ٠٠ ،
٢ - ومنها ما يحاول الكشف عن الميول المهنية والثقافية وغيرها ،
٣ - أو عن سمات اجتماعية وخلقية معينة كالانطواء أو الاتزان الانفعالي
أو التطرف في الحكم على الأمور أو الأمانة ، ٤ - ومنها ما يستهدف الكشف
عن المتاعب الشخصية أو المخاوف أو مشاعر النقص عند الأفراد . ومن
الاستخبارات المعروفة اختبار « ودورث » Woodworth للكشف عن
الاستعدادات العصابية - العصاب هو المرض النفسي ، وكان الغرض من
صوغ هذا الاختبار الكشف عن المجندين المرشحين للإصابة بأمراض
نفسية بالجيش الأمريكي إبان الحرب العالمية الأولى فقد جمع هذا السيكولوجي
طائفة من أعراض الأمراض النفسية وجعلها في صورة أسئلة يجيب عنها
الشخص نفسه أو أحد من يعرفونه جيدا ، ومنها اختبار « ثurstone
Thurstone وهو شبيه بالسابق . ومن الأسئلة التي وردت فيه :

- هل كنت تحب اللعب بمفردك وأنت طفل ؟ نعم لا
- هل يصعب عليك التخلص من البائع ؟ نعم لا
- هل تشعر أن الحياة عبء لا يحتمل ؟ نعم لا
- هل تخاف السقوط إن كنت تطل من مكان مرتفع ؟ نعم لا
- هل يجرح الناس شعورك بسهولة ؟ نعم لا
- هل يصعب عليك أن تضحك ؟ نعم لا

وقد كانت الاستخبارات تستهدف في أول الأمر قياس سمات مفردة
كالانطواء أو الانبساط ، السيطرة أو الخضوع ، الذكورة الحلقية أو الأنوثة ،
ثم صيغت استخبارات لقياس عدة سمات مثل اختبار « برنرويتز »
Bernreuter الذي يحتوى على ١٢٥ سؤالا ويستهدف قياس أربع
سمات مختلفة : الاستعداد العصابي أو حالة السواء النفسي ، الانطواء أو

الانبساط ، السيطرة أو الخضوع ، الاكتفاء الذاتي أو الاتكال • ومن الأسئلة التي وردت فيه :

- هل تتغير ميولك بسرعة ؟ نعم لا
- هل تشتت انتباهك كثيرا وبدرجة تجعلك تفقد الصلة بها تعمله ؟ نعم لا
- هل تعجز عن التصميم حتى تغفل منك الفرصة ؟ نعم لا
- هل تشعر بالوحدة حين تكون مع الناس ؟ نعم لا
- هل تحب أن تتحمل المسئولية وحدك ؟ نعم لا

وقد دل التحليل العاملي على أن هذه الأبعاد الأربعة يمكن اختصارها إلى بعدين ، إذ قد ظهر أن الاستعداد العصائى هو الانطواء نفسه ، وأن السيطرة هى الاكتفاء الذاتى نفسه •

وصوغ الاستخبار ليس بالأمر الهين • فهناك بضعة خطوات وتحولات يجب أن تراعى قبل إجراء الاستخبار بالفعل • من أهمها اختبار الاستخبار بتجربته على مجموعة صغيرة من الأفراد تجربة تحسسية قد توجه النظر إلى ما به من صعوبات وعيوب وإبهام ، وقد تبين ما إذا كان يقيس السمات التى يريد قياسها بالفعل أم سمات غيرها ، وما إذا كانت الأسئلة مناسبة أم غير مناسبة • وكثيرا ما تؤدي هذه التجربة المبدئية إلى حذف بعض الأسئلة المبهمة التى تحتمل أكثر من معنى • فالسؤال الذى يكون واضحا فى ذهن السائل قد يكون مبهما عند المسئول ، كما هى الحال فى أسئلة الامتحانات أحيانا • كذلك يجب ألا تكون الأسئلة إيحائية أى توحي للمسئول بجواب معين ، وألا تكون من النوع الذى يجرحه أو يربكه • بل لقد ظهر أن ترتيب السؤال نفسه قد يحدد نوع الجواب • كذلك الحال فى صيغة السؤال • فقد لوحظ أن الإجابة بالنفى على السؤال الآتى : « هل كنت دائما تذكر لمصلحة الضرائب جميع دخلك ؟ » أكثر من الإجابة بالإثبات على السؤال التالى : « هل حدث أن خدعت مصلحة الضرائب فلم تصرح لها بجميع دخلك ؟ » •

عيوب الاستخبار :

وللأستخبارات على اختلاف أنواعها عيوب منها عجز المسئول عن وصف أحواله النفسية بدقة ، وعجزه عن معرفة دوافعه اللاشعورية ، ونفوره من الإفصاح عن دوافعه الحقيقية ، ومنها تأثر إجابته بما حدث له

من خبرات حديثة . فقد يجيب شخص بأن لديه شعورا مقيما بالتعب
أن لم يكن قد نال حظه من النوم في الليلة السابقة لاجراء الاستخبار . أو
يذكر أحدهم أنه سيء الحظ ، لا لأنه مقتنع بأنه سيء الحظ ، بل لأنه كان
ضحية حادثة وقعت له منذ عهد قريب .

ومن عيوب الاستخبار أيضا سوء فهم الأسئلة أو التخمين أو الاجابة
باهمال ، وأهمها عدم الأمانة في الاجابة . ذلك أن الأسئلة الشخصية
الحميمة مما يضايق الناس فلا يجيبون عنها بصورة يمكن الاعتماد عليها .
غير أننا يجب أن نذكر أنه ما دامت كل سمة تقاس بعدد كبير من الأسئلة
تنصب على مواقف مختلفة فمن البعيد أن يحرف المفحوص اجاباته عن
جميع هذه الأسئلة .

وللتحوط من خداع المفحوص في الاجابة عدة طرق منها : تكرار نفس
السؤال مع اختلاف بسيط في صيغته في أجزاء مختلفة من الاستخبار
ومقارنة أجوبة المفحوص على هذه الأسئلة « المتكررة » المتشابهة المتغيرة
في آن واحد . فإذا كان أحد الأسئلة : « هل يؤدي نفسك أن يحاسبك
أبوك على كل صغيرة وكبيرة ؟ » وضع السؤال التالي في مكان آخر من
الاستخبار : « هل يتدخل والدك في كل تصرفاتك ؟ » . ومن هذه
التحوطات أن يعنون الاستخبار بعنوان بحيث يبدو أنه يختبر شيئا
آخر غير ما يريد بالفعل أو أن تدرج فيه أسئلة غريبة عن موضوعه الأصلي
زيادة في التضليل .

اختبارات الشخصية :

يختلف الاختبار عن الاستخبار في أنه يكلف المفحوص عادة أداء عمل
معين ثم تقدر النتيجة بمقدار ما أنجزه ، أو بدرجة صعوبته ، أو بما
استغرقه من وقت لأدائه . وقد يتألف الاختبار من أسئلة شبيهة بأسئلة
الاستخبار فلا يكون هناك فارق بينهما . ومع هذا فثمة فوارق أساسية
بينهما . ففي الاستخبار لا يكون هناك اتصال شخصي بين الفاحص
والمفحوص ، ومن ثم يزداد احتمال سوء فهم المفحوص لأسئلة الاستخبار
هذا إلى أن المفحوص في الاستخبار يستطيع أن يلجأ إلى الخداع في الاجابة
بدرجة أكبر منها في الاختبار .

واختبارات الشخصية اما « موقفية » أو « اسقاطية » .

٧ - الاختبارات الموقفية Situation Tests

ليس من العسير اختبار معلومات شخص عن قواعد السلوك الحسن أو النياسه أو الأمانة أو التعاون . لكن المعرفة شيء والسلوك الفعلي شيء آخر . والاختبارات الموقفية ترمى الى تهيئة مواقف وظروف فعليه واعمال يؤديها المفحوص فتبرز بالفعل ما لديه من سمات يراد قياسها ، دون أن نطلع على الغرض من الاختبار بطبيعته الحال . من هذه الاختبارات اختبار « هارتشورن » و « ماى » لقياس سمة التعاون لدى الأطفال . ويتلخص فى أن يقدم المعلم لكل تلميذ من تلاميذه هدية مكونة من أقلام ملونة ومساطر ومماح ودفاتر وغيرها ، ولكل منهم أن يتصرف فى هذه الأشياء كيف يشاء فقد أصبحت ملكا له . ثم يتقدم اليهم المعلم بعد ذلك باقتراح من مدير المدرسة فحواء أن كثيرا من تلاميذ مدرسة أخرى بهم حاجة الى هذه الأشياء المهداة . فمن أراد أن يمنحهم شيئا من عنده فليضعه فى مطروف يكتب عليه اسمه ثم يدعه عند معاون المدرسة ، ومن لم يرد فلا لوم عليه . ثم تسجل نتائج الاختبار بطريقة مقننة ، وتقدر درجاته فى مقياس التعاون . ومما يدل على جدوى هذه الاختبارات وميزتها ما وجدته هذان الباحثان من أن الارتباط بين المعلومات الاخلاقية والذكاء حوالى ٧٠٪ لكن الارتباط بين المعلومات الاخلاقية ونتائج الاختبارات الاخلاقية الموقفية حوالى ٢٥٪ فقط .

وهناك اختبارات موقفية مماثلة لقياس سمات الأمانة والعدوان والمثابرة والقابلية للابحاء والتهور . وقد زاد الاهتمام فى العهد الاخير باستخدام هذه الاختبارات فى اختيار الجنود وضباط الجيش وغيرهم ممن يقومون بأعمال المخابرات والأعمال السرية . من ذلك أن يكلف المرشحون من الجنود والضباط وهم فى كامل عدتهم الحربية نقل معدات أو عتاد أو قوات الى جهة نائية تحف بها العقبات والمخاطر وتقتضى عبور أنهار أو تسلق جبال أو السير فى أرض مبلغومة وذلك بأقصى سرعة مع المحافظة على ما ينقلونه من عتاد أو رجال . وقد يكون هذه التكاليف متعذرا أو مستحيلا ، لكن المهم هو ملاحظة الطريقة التى يتصرف بها الرجال حيال المشكلة وليس حلها . هل ينم سلوكهم عن الذكاء والمرونة أم العناد والغباء ، وهل يبدو من تصرفاتهم التعاون والقدرة على الاحتمال أو على القيادة أو المبادأة .

ومما يذكر أن كثيرا من المؤسسات والوزارات تسير على نهج هذه الاختبارات فى اختيار الرؤساء والمديرين فيها . من ذلك ماتفعله وزارة

التربية حين تضع المرشح لإدارة المدرسة فى مركز مدير المدرسة بالفعل مدة من الزمن يتضح فى أثناءها ما إذا كان يصلح أو لا يصلح لهذه الوظيفة

٨ - الاختبارات الإسقاطية Projective Tests

لاصطلاح « الإسقاط » فى علم النفس أكثر من معنى : فهو بمعناه الأصلي الذى وضعه « فرويد » يعنى ميل الفرد الى أن ينسب عيوبه وأخطاءه ورغباته المستكرهه المكبوتة أى التى لا يشعر بوجودها الى غيره من الناس والأشياء ، فالبحيل الذى لا يفتن الى أنه بخيل ينسب البخل الى غيره ، وكذلك الأناني والكذاب والمغرور .. غير أن علماء النفس توسعوا فى معنى الإسقاط الى حد كبير فاتخذ لديهم أكثر من معنى منها :

١ - أنه تأويل سلوك الغير على أساس خبراتنا الشعورية نحن (أنظر ص ٣٦) .

٢ - تأويل ما ندركه من مدركات مبهمه غامضة غير محددة البناء سواء كانت أصواتا أو اشارات أو كلمات أورشوما على أساس أحوالنا النفسية الشعورية واللاشعورية : ما نخشاه ، وما نتوق اليه ، وما نتمناه . وما نتوقه ، وما نهتم به .. (أنظر ص ١٦٥) كان الفرد « يسقط » على المدركات فى عملية التأويل هذه ما لديه من توقعات وانحيازات ورغبات ومخاوف شعورية ولا شعورية .

٣ - تجسيد أحوالنا النفسية الشعورية واللاشعورية فى الألعاب والرسوم والقصص والتعبير اللفوى بالانشاء والأحلام والفلكلور وغيرها .

الاختبارات التأويلية والتجسيدية :

وتتلخص الطرق الإسقاطية لدراسة الشخصية فى عرض مدركات مبهمه غير محدد البناء unstructured على شخص الذى يراد فحصه ثم نطلب اليه أن يصف ما يراه أو يسمعه فيها ، كان نعرض عليه بقعا غير منتظمة من الجبر ، أو صورا مبهمه ، أو أصواتا خافتة لا تكاد تسمع ، أو نعرض عليه جملا ناقصة ونطلب اليه اكمالها . هذه هى الطرق الإسقاطية التأويلية .. أو أن نعرض عليه قطعا من الصلصال ، أو مواد دمي يمكن أن تتخذ ألبا ، أو نطلب اليه رسم شخص ، ثم ننظر فى كيفية معالجته هذه الأشياء وترتيبها أو رسمها . هذه هى الطرق الإسقاطية

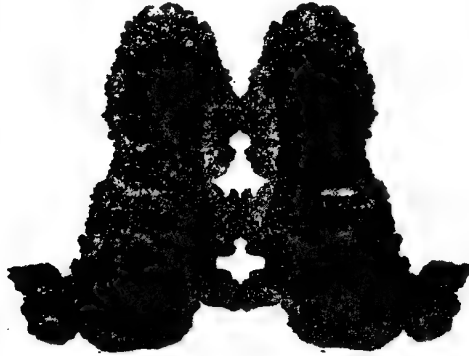
التجسيدية • فإن كانت هذه الطرق مقننة من حيث طريقه اجرائها وطريقه تاويلها سميت « اختبارات اسقاطية » .

ولا تستخدم هذه الاختبارات لقياس سمة معينة أو عدة سمات من الشخصية ، بل للحكم على الشخصية في جملتها بطريقة غير مباشرة • ويرى من يطبقونها أنها وسيلة ذات قيمة في الكشف عن الجوانب الخافية اللا شعورية من الشخصية •

واليك أمثلة لهذه الاختبارات

اختبار رورشاخ Rorschach

من الاختبارات الاسقاطية التي ذاع استعمالها حديثا خاصة في عيادات الطب النفسى اختبار بقع الحبر للعالم « رورشاخ » ، ويتكون من عشر بقع من الحبر منها خمس ملونة وخمس غير ملونة (أنظر شكل ٢٧) •



(شكل ٢٧)

بقعة من اختبار رورشاخ

تعرض الواحدة بعد الأخرى على من يراد فحصه ويطلب إليه أن يذكر ما يراه فيها ، وأن يعلق عليها تعليقا حرا فيصف ما تذكره به وما يتوارد على ذهنه من خواطر بصدد ما • وله أن يديرها في أى اتجاه يشاء •

— أيرى فيها صورة اناس أو حيوانات أو نباتات أو مناظر طبيعية ؟

— أيرى البقعة في جملتها أم يرى ما بها من تفاصيل ؟

— أيتأثر بشكل البقعة أم بلونها ؟

— أيرى الناس والأشياء في حالة حركة أم سكون ؟ ..

ثم تسجل أجوبته حرفيا وتدرس من حيث محتواها ونوعها ودرجتها من الاغراب ، ويقال ان رؤية البقعة في جملتها لا فى تفاصيلها تشير الى

أن الشخص يتسم بالقدرة على التأليف والتجريد ، وأن رؤية التفاصيل تشير الى تفضيله الأشياء الحسية العيانية ، وأن التأثير بالألوان يدل على الاندفاع ، كما أن رؤية الناس في حالة حركة تشير الى الانطواء ، على حين أن رؤية أشياء محددة حاسمة التقاسيم تشير الى ضبط النفس . فمن تطبيقه يستطيع المختبر أن يخرج بالنتيجة الآتية مثلا « هذا الشخص هادئ في ظاهره لكنه يغلي في باطنه ، وأنه يعاني من صراعات نفسية لكنه يضبط نفسه ، وأن إنتاجه لا يعلو الى مستوى قدراته » .

لقد استخدم هذا الاختبار في التحليل النفسي ، وفي دراسة الأطفال الأسوياء والمشكلين ، ودراسة طرز الشخصية ، وفي التوجيه المهني ، وفي التمييز بين الأسوياء والمصابين بأمراض عقلية ، وبين مختلف أنواع هذه الأمراض . بل يقول المشتغلون به انه يعطى فكرة عن المستوى العقلي للشخص ونوع ذكائه بالإضافة الى ما يكشف عنه من نواح وجدانية بعيدة الغور . وقد حاول رورشاخ وأتباعه عمل تقنين لهذا الاختبار حتى يكون أداة نافعة للتشخيص .

اختبار تفهم الموضوع أو الثبات TAT

يتكون من ٢٠ صورة غامضة لكن ليست في غموض بقع الحبر ، بعضها للذكور وبعضها للإناث وبعضها للأطفال . وهي صور تمثل مواقف مثيرة (أنظر شكل ٣٨) تحتوي كل منها على شخص يمكن أن يتقمص



المفحوص أى على شخص من جنسه وجيدا لو كان من نفس سنه . ثم يطلب اليه أن يروي قصة توحى بها الضوء وتتحدث عن أحوال من فيها من الأشخاص وقد لوحظ أن المفحوص في وصفه وتأويله غالبا ما يتكلم عن حياته هو وعن رغباته ومتاعبه دون أن يفطن الى ذلك . وهو يفعل هذا لأن التقمص يحمله على اسقاط مشاعره والتعبير عنها في روايته . وقد تكرر في رواياته هذه أحاديث عن الانتحار أو الموت أو الحب أو الشقاء مما يلقي الضوء على ما يعانيه .

(شكل ٣٨)

اختبار تكميل الجمل :

من الاختبارات الاسقاطية أيضا • ويتكون من بضع جمل ناقصة يطلب من المفحوص أن يكمل كل واحدة منها بأسرع ما يستطيع ، دون توقف أو تفكير بل بأول ما يطرأ على ذهنه :

- الطريقة التي كانت والدتي تعاملني بها كانت تجعلني أشعر
- أشعر بالسعادة حين
- أصدقائي لا يعرفون أنني أخاف من
- الأغنياء يستطيعون أن يشتروا
- أحب
- أكره
- أريد أن أعرف
- أشعر أن أبي
- لو كان أبي
- وددت لو كان أبي
- المرأة الكاملة
- أعتقد أنني قادر على

ويلاحظ أن الأسئلة ليست مصوغة كيفما اتفق بل تعمز أوتارا حساسة معينة ، ومناطق معينة للصراعات اللاشعورية •

اختبار الأصوات الخافتة :

يطلب الى المفحوص الاصغاء الى صوت انساني خافت مسجل على شريط هو عبارة عن حروف متحركة لا تكاد تسمع ، ثم يسأل عما سمعه • فقد يخيب بأن الصوت يقول « كن حذرا ، كن حذرا » أو « لماذا فعلت ما فعلته ؟ » أو « يجب أن تعمل ما تركته » ، أي أنه يؤول ما يسمعه في ضوء حالاته النفسية •

اختبار تداعي المعاني :

اختبار اسقاطي يسهل الكشف عن العقد النفسية وعن الرغبات أو المخاوف المكبوتة • وقد شرحناه تفصيلا من حيث هو طريقة من طرق دراسة الانفعال (أنظر ص ١٣١) •

مسرح العرائس :

يستخدم مسرح العرائس وغيره من الألعاب لتشخيص متاعب الأطفال المشكلين (أنظر ص ٨٩) . في هذه الألعاب يفصح الطفل دون أن يشعر عن مخاوفه ورغباته وعداواته التي لا يستطيع أو التي يتحرج من التعبير عنها بالألفاظ . فكسر دمية قد يكون رمزا الى كراهية لا شعورية للأب ، أو يفصح الطفل عن شعوره الخفي بالنقص أو انعدام الأمن بأن يقصر ألعابه على بعض الدمى دون الاتصال الاجتماعي بغيره من الأطفال .

وقد استخدمت هذه الطرق والاختبارات التجسدية أول الأمر للتشخيص غير أنه وجد أن تطبيقها غالبا ما تكون له فائدة علاجية لأنها تعطى للمفحوص فرصة للتنفيس عما يعتلج في نفسه . بل لقد ظهر أن لها قيمة أخرى في بيان مدى تقدم العلاج .

مزايا الاختبارات الاسقاطية وعيوبها :

من مزايا هذه الاختبارات أنها طرق غير مباشرة تحول دون تحرج المفحوص أو خوفه من التصريح بمشاعره ومخاوفه ورغباته مما لا تظفر به المقابلة أو الاستخبارات العادية ، وأنها تكشف عن الجوانب اللاشعورية من شخصيته ، وأن احتمال التحريف والتزييف فيها أقل بكثير منه في الطرق المباشرة ، هذا الى أنها تثير من اهتمام المفحوص ما لا تثيره الطرق الأخرى .

أما عيوبها فهي أن الكثير منها غير مقنن تقنيا دقيقا من حيث طريقة إجرائه أو طريقة تأويله ، لذا يختلف المختبرون في تأويلها اختلافا كبيرا .

٩ - مثال للطريقة الكلية في الحكم على الشخصية

كان المتبع في الاختيار المهني أن تحلل المهنة المراد انتقاء الأكفاء لها الى ما تتطلبه من قدرات وسمات ثم تصاغ اختبارات لقياس هذه القدرات والسمات ثم يختار من المرشحين أعلاهم درجة فيها . غير أن مدرسة الجشطت تعارض ، كما قدمنا ، هذه الطريقة التحزيبية في الحكم على الشخصية . وقد تأثر علماء النفس الحربى من الألمان بهذا الاتجاه ، ثم

أخذ عنهم علماء النفس الحربى من الانجليز ، وأخيرا اتبعه مكتب الخدمات الاستراتيجية بأمريكا لاختيار رجال الجيش وتوزيعهم على الأعمال التي يصلحون لها به وكذلك لاختيار رجال المخابرات وغيرهم ممن يقومون بأعمال سرية واستراتيجية وعسكرية خاصة . . وقد استخدموا في هذا الاختيار جميع الأدوات السيكولوجية التي تتخذ للحكم على الشخصية : المقابلة وموازين التقدير واختبارات الذكاء والاستعدادات واختبارات موقفية مختلفة الأنواع . وكانوا يرون أن « المقابلة » لا تعدنها طريقة أخرى من طرق الحكم على الشخصية . فهي خير وسيلة للجمع بين المعلومات وإصدار الحكم الأخير على الشخص .

كان المرشحون يفدون في جماعات و يقيمون مع الحكام في بناء واحد لمدة ثلاثة أيام . أما الحكام فمن علماء النفس والأطباء النفسيين ورجال الجيش . وأما الطريقة فتتلخص فيما يأتي :

١ - ملاحظة سلوك المرشحين من اللحظة الأولى لوصولهم الى مركز الاختبار : طريقتهم في تحية زملائهم وفي تحية الحكام ، وسلوكهم أثناء تناول الطعام ، ونوع أحاديثهم مع زملائهم ، وتصرفاتهم المختلفة في هذا الموقف الجديد .

٢ - اجراء اختبارات مختلفة لتقدير ذكائهم واستعداداتهم وكذلك بعض الاستخبارات لتقدير بعض نواحي شخصياتهم .

٣ - تطبيق اختبارات موقفية تستهدف الكشف عن مبلغ ما لدى كل منهم من قدرة على التعاون والتفكير الجماعي والتزعم .

٤ - تكليف المرشحين القيام بمقابلات مع أشخاص آخرين تدور حول موضوعات غير يسيرة كالتحقيق مع جندي هارب أو استجواب جندي أسير فر من جبهة الأعداء ، أو فض مشكلة قامت بين المفحوص وزملائه .

٥ - عقد مقابلة مع المرشح تستهدف الكشف عن قدرته على احتمال الضغط والتوتر والانفعال والاجهاد الذهني : فيسلط على وجهه ضوء ساطع شديد ولا يسمح له أن يدير رأسه أو أن يحجب بیده ، ثم توجه اليه سلسلة من أسئلة سريعة خاطفة محرجة غير منتظرة تضيق عليه الحناق ، ويطلب اليه الاجابة دون تمهل ودون أن يسمح له بلحظة من التلبث أو الاسترخاء . أو توجه اليه ملاحظات عنيفة تنقد بعض أعماله ، أو تعليمات متضاربة لا يتفق أحدها مع الآخر . . فان هم بالاسترخاء ووضع

ساق على الأخرى نهره الحكام ، وإن أحنى رأسه لتفادى الضوء زجروه ،
وإن بدت نغره في تلامه اتهموه بالكذب . وبعد عشر دقائق من هذا الضغط
والعنت يقولون له إن لديهم الآن أدلة كافية على أنه كان يكذب طوال
الوقت ، ثم يأمرونه بالانصراف بعد أن يكونوا قد قدروا له أثناء هذه
المقابلة درجة على قدرته على الضبط الانفعالي من ملاحظة تخرج وجهه
وجفاف شفثيه وما يسهل على وجهه من عرق وما يعتريه من تلثم أثناء
الكلام . . . وتسمى هذه المقابلة العنيفة « بمقابلة الانعصاب »
ss interview

لا شك أن هذه الطريقة تكشف الكثير عن المرشح : قدرته على بذل
الجهد وعلى الاحتمال وضبط النفس وقدرته على التعاون والتفكير الجماعي
وعلى القيادة والمبادأة والابتكار وكنتم الأسرار . . غير أنها لا تزال في طفولتها
تنتظر البرهان على أنها أفضل من غيرها من الطرق لتبرير ما تتطلبه من
جد وقت وتكاليف .

الفصل الثالث

نمو الشخصية وعوامل تكوينها

١ - معنى النمو ومبادئه

النمو بمعناه العام سلسلة من التغيرات المستمرة المطردة التي تتجه نحو هدف نهائي هو اكتمال النضج *maturity* وتحدث هذه التغيرات في الحجم أو الشكل أو التنظيم ، كما تحدث في البناء أو الوظيفة أو القدرة أو التكامل . .

والنمو كما قدمنا ضربان (أنظر ص ١٣٥) • ضرب يحدث نتيجة للتكوين الوراثي للفرد وهذا هو النضج الطبيعي ، وضرب يتطلب ممارسة وتدريباً ، وهذا هو التعلم • وغالباً ما يصعب التمييز بين هذين الضربين من النمو •

وللنمو مجالات مختلفة ، فهناك : ١ - النمو الجسمي ويشمل النمو الحركي والنمو الحاسي ، ٢ - النمو العقلي ويشمل النمو اللغوي ، ٣ - النمو الاجتماعي وهو وثيق الصلة بالنمو الانفعالي ، ٤ - النمو الجنسي . . ومما يذكر أن السير النمو أو اضطرابه في مجال من هذه المجالات يؤثر في سيره أو اضطرابه في المجالات الأخرى ، مع أن هذه المجالات مستقل بعضها عن بعض استقلالاً نسبياً • فقد يمضي النمو العقلي ويعاق النمو الاجتماعي والانفعالي ، أو يمضي النمو الحركي ويعطل النمو الجنسي لأسباب خاصة •

ونمو الشخصية - بعد أن أخرج المحدثون من نطاقها الذكاء والقدرات العقلية - يعنى النمو الاجتماعي والنمو الانفعالي المزاجي •

وللنمو مهما اختلف مجاله خصائص أو مبادئ عامة يسير بمقتضاها من أهمها :

النمو عملية تمايز Differentiation

لو نظرنا الى الرضيع الوليد لم نستطيع أن نميز في شخصيته
الا نوعا من النشاط الحركي العام المنتشر وتعبيرا انفعاليا عاما لا تميز
فيه الانفعالات بعضها عن بعض (انظر ص ١٣٥) . وكلما تقدمت به
الأيام أخذت حركاته تتحدد على درج وبدأت انفعالاته تميز ، ثم يطرد
ظهور سمات أخرى كالأنانية والعناد والسيطرة والأتناس بالناس أو
الانطواء والحجل أو التجهم والعدوان . . حتى اذا ما استوى راشدا
أصبحت سمات شخصية من الكثرة والتعبد والتعقد بما لا يمكن حصره
وحصره . . وهي سمات تكون في أول الأمر مهمة غير متميزة ثم تتجه
التدريج نحو التمايز والتحدد والوضوح . فللتمايز معنى الانتقال من
العام الى الخاص ، من الكل الى الأجزاء ، من المجل الى المفصل . . .

النمو حذف وإضافة

لا يقتصر نمو الشخصية على تمايز السمات وزيادة عددها بل يبدو
كذلك في زوال بعض السمات وظهور أخرى . فكما أنه يبدو في اكتساب
دوافع واتجاهات وعواطف وعادات وميول جديدة ، كذلك يتضح في ترك
سمات طفلية كثيرة أو تحويلها وتكييفها للمجتمع ، كالأنانية والاندفاع
والاتكال على الغير وطرق اشباع الدوافع والتعبير عن الانفعالات . .

النمو تنظيم وتكامل

غير أن هذه الاضافة والحذف لا يعنيان مجرد زيادة ونقص في الكم
والمقدار ، بل يعنيان تغيرا في الكيف والنوع والتنظيم ، مثل نمو الشخصية
كمثل نمو متجر صغير ، لا يتلخص في زيادة عدد حجراته أو عماله أو
حذف بعض الحجرات والسلع ، بل يتلخص كذلك في تنظيم جديد ومعاملات
جديدة . فالراشد الناضج لا يتميز عن الطفل بكثرة دوافعه وعاداته
وميوله وسماته الخلقية أو بقلة ما لديه من عادات وسمات طفلية ، بل
يتميز عنه بانتظام هذه السمات في مجموعة متكاملة متأزرة متلفة .
لا يصطرع بعضها مع بعض ، ولا يبغي بعضها على بعض ، ولا يشذ
بعضها عن نظام هذه الوحدة . فان شذت سمة بأن تضخمت أو ضمرت
أو توقفت نموها أو ثارت على الوحدة أو انفصلت عنها واستقلت . . . كان
هذا الشذوذ عائقا عن التكامل أو عاملا من عوامل التفكك . من أمثال

هذا الشذوذ الاسراف فى مراعاة الدقة والنظام أو النظافة • والخوف الشديد من أشياء تافهة ، أو الاعراض عن الاشتراك فى نشاط الجماعة ، أو التأثير الانفعالى العميق من مثيرات عادية ، أو العجز عن ضبط النفس •

٢ - النمو تفاعل بين الوراثة والبيئة

تتقوم الشخصية وتتشكل وتنمو نتيجة تفاعل الفرد وما لديه من ميراث فطرى مع البيئة ، خاصة البيئة الاجتماعية الثقافية • وتفصيل ذلك أن الإنسان يولد مزودا بأنواع شتى من الاستعدادات الجسمية والعصبية والنفسية ، منها الدوافع الفطرية ، والذكاء والقدرة على التعلم ، والمزاج ودرجة خاصة من الحساسية والتأثر ، وأخرى من الحيوية والتحمل والصلادة ••• وسرعان ما تنوشه المؤثرات المختلفة من بيئته المادية والاجتماعية • هنا يبدأ التفاعل بين الفرد وبيئته • فمن مطلع الحياة تكون الصلة بين الرضيع وغيره صلة تفاعل ، وليست صلة سلبية قابلة • فهو يستجيب للجوع أو للألم بالصياح • واستجابته هذه تكون بمثابة منبه لأمه التى تستجيب بوضع الثدي فى فمه • هذه الاستجابة تصبح بدورها منبها للطفل يستجيب له بالرضع الذى تستجيب له الأم ••• ثم تأخذ الأسرة فى صقله وتشكيله حتى يندمج فى الإطار الثقافى العام للمجتمع وفى أطوارها الثقافى الخاص بها • حتى اذا ما تقدمت سنه واتسع محيطه الاجتماعى أضحت عرضة لمؤثرات أخرى تأتية من المدرسة ومن رفاقه فى اللعب ومما يستطيع أن يقرأه أو يسمعه أو يطلع عليه فإذا ما شب عن الطرق وانتظم فى حلقات اجتماعية أو اشترك فى نشاطات اجتماعية كان عرضة لتأثيرات أخرى على نطاق أوسع ومن نوع آخر •

فى أثناء هذا التفاعل تتعدل دوافعه الفطرية ، ويتكون وينمو ضميره واتجاهاته نحو الحق والباطل ، والصواب والخطأ ، والمباح والمحظور •• وفى أثنائه تتكون فكرته عن نفسه • ويكتسب أسلوبا خاصا فى حل مشاكله وفى تعامله مع الناس ، كما يكتسب عادات وميولا شتى ، ويتخلى عن عادات وميول أخرى ويرسم لنفسه مستوى طموح خاص ، ويتخذ لنفسه مبادئ ومثلا وأهدافا فى الحياة •• الى غير تلك من سمات اجتماعية وخلقية شتى ،

وغنى عن البيان أن موقف الانسان من بيئته ليس موقفا مطاوعا سلبيا ، أى أنه لا ينفعل بها طيعا ولا يتشكل كما يتشكل الصلصال فى يد الصانع . كما أن البيئة ليست شيئا سلبيا تأذن له أن يظفر منها بما يريد ، كيف يريد ، بل انها تقاومه وتؤثر فيه . فالعلاقة بينهما علاقة تفاعل ، وأخذ وعطاء ، وشد وجذب ، وتعاون وتنافس ، وسيطرة واثبات . واشباع وحرمان ، وصراع موصول . وفى أثناء هذا التفاعل المطرد تتكون شخصيته وتنمو ويتعين شكلها وتتعدل بفعل ما يمر به من خبرات . . . حتى لتعرف الشخصية احيانا بأنها طبيعة الفرد بعد أن يحورها التفاعل الاجتماعى . ولقد صور لنا « فرويد » هذا الصراع وبين لنا أصوله البيولوجية والاجتماعية فى تشريحه البديع للشخصية الانسانية الى جوانب ثلاثة هى « الهو » و « الأنا » و « الأنا الأعلى » (أنظر ص ٤٠٦) .

فكما أن الأخذ والعطاء بين الرثتين والهواء ضرورى للحياة ونمو الجسم ، كذلك الأخذ والعطاء بين الفرد وبيئته شرط ضرورى لنمو الشخصية .

نمو الشخصية نضج وتعلم

مما تقدم يتضح أن نمو الشخصية عملية اكتساب وتعديل وتحوير وتهذيب للسماة ، أى أنه عملية تعلم بأوسع معنى لهذه الكلمة . الواقع أن الطفل منذ ميلاده يتعلم كيف يستجيب للبيئة المحيطة به بسماة مختلفة ولا تقتصر طريقته فى التعلم على التعلم الشرطى وحده كما يزعم السلوكيون ، بل يتعلم أيضا بعد ذلك عن طريق المحاولات والأخطاء وعن طريق الاستبصار أيضا .

غير أن هذا ان صح على اكتساب السماة الاجتماعية والخلقية بالتعاون والأمانة والمثابرة والحجل ، فهو لا يصدق على السماة المزاجية كالحبوية أو الحمول ، ودرجة التأثير الانفعالى ، وكقوة الاستجابة أو ضعفها . . . فهذه سماة تتوقف فى المقام الأول على التكوين الوراثى للفرد (أنظر ص ١٣٤) . ومن ثم لا يحتاج ظهورها واتضاح أثرها الى تعلم أو تدريب خاص ، اذ تكفى لظهورها عملية النضج الطبيعى وحدها . وكل من لاحظ الرضعاء حديثى الولادة لا يفوته أن يرى ما بين بعضهم وبعض من فوارق مزاجية ، فبعضهم لا يكاد يصدر صوتا بينما لا يكف آخرون عن الصراخ ماداموا غير نائمين ، وبعضهم يتسم بالحبوية فيطوحون أذرعهم

فى قوة ويرفسنون يآرجلهم فى عنف بينما يسيطر على غيرهم السكون والهدوء ، وبعضهم يمسك بالثدى فى تشبث وإصرار بينما يبدو على غيرهم عدم المبالاة عند الرضاعة . . وهذه سمات تلازمهم وتلون سلوكهم طول الحياة بلونها الخاص . يضاف الى ذلك ما دلت عليه التجارب من أن هناك تكوينات وراثية تهيب الفرد لانفعالات معينة دون غيرها . فقد دلت الاستخبارات والتقارير الاستبطانية على أن التشابه بين التوائم الصنوية أكبر بكثير منه بين التوائم اللاصنوية من حيث ما يغشاها من مخاوف وقلق وشعور بالثقة بالنفس ، كما أن التشابه بين التوائم الصنوية أكثر منه بين الاخوة العاديين من حيث عنف الاستجابة للمواقف التى تثير الانفعال كما يقيسها الرسام الكهربى للمخ . فمن المعروف أن مخ الانسان تصدر عنه باستمرار سلسلة من النبضات الكهربائية الايقاعية . وهذه الموجات المخية تبدو فى نماذج محددة يمكن تسجيلها بأجهزة كهربية دقيقة . وقد وجد أن هذه الموجات تتشابه لدى التوائم الصنوية بنسبة ٩٦٪ فى حين أنها تختلف لدى التوائم اللاصنوية بنسبة ٩٥٪ . كما وجد من دراسات تجريبية احصائية أخرى أجريت على توائم صنوية ولا صنوية من الأسوياء وكذلك على توائم عصابية أى تعاني من عدم الاستقرار الانفعالى ، وجد أن قابلية الفرد للاصابة بالعصاب ، وهو المرض النفسى ، أى neuroticism تحددها الوراثة الى مدى بعيد .

وعسى أن يكون فيما تقدم رد على من يرون أن الشخصية مركب اجتماعى بحث ، أو أنها مجرد انعكاس لثقافة المجتمع على الفرد . . كأن الانسان يولد صفحة بيضاء ينقش عليها المجتمع ما يريد !

تغير الشخصية وتغيرها

يكون نمو الشخصية وتغيرها سريعاً فى السنوات الأولى من العمر ، ثم يأخذ فى الانبطاء ، حتى اذا تجاوز الفرد مرحلة الشباب المبكر لا يكون هذا التغير ملحوظاً . وتتغير الشخصية بتغير العادات والاتجاهات والخبرات وطرق التفكير . وكما تتغير الشخصية بتغير هذه المقسومات كذلك تغير الشخصية هذه المقومات فتزداد قدرة الفرد على التكيف للمواقف المختلفة . وتغير الشخصية قد يحدث عن قصد كما تغير وزن أجسامنا بتغير نوع الغذاء ومقداره ، أو عن غير قصد كما يتغير وزن أجسامنا دون أن نقصد الى زيادته أو نقصه .

ومما يجدر ذكره أن السمات المزاجية والسمات العصبانية وسمات الطفولة المبكرة لا يمكن تغييرها بمجهود الفرد الذاتي ، وإنما كلما بادونا بعلاج السمات التي تتكون في الطفولة المبكرة كانت أقرب إلى التحور والتحسين مما لو تركت تشب مع الطفل ، وأن كثيرا من الناس يستطيعون تغيير شخصياتهم بمجهودهم الذاتي في بعض نواحيها ، خاصة بتغيير استجاباتهم حيال المواقف الاجتماعية ، لكنهم لا يفعلون ذلك لأنهم يرضون بأنفسهم كما هم عليه ، وهذا يمنعهم من أن يعترفوا لأنفسهم بأن لديهم سمات يمكن تحسينها .

عوامل تكوين الشخصية

رأينا أن الشخصية تتقوم وتتشكل وتنمو من تفاعل طبيعة الفرد مع بيئته الخارجية ، وسنعالج فيما يلي أهم العوامل الوراثية والبيئية التي يتفاعل بعضها مع بعض فتجعل كل شخص منا يشبه جميع الناس من بعض الوجوه ، ويشبه بعض الناس من بعض الوجوه ، ولا يشبه أحدا من الناس من وجوه أخرى . سنعالج أثر الغدد الصم ثم أثر البيئة الجغرافية ثم أثر العوامل الاجتماعية .

٣ - الشخصية والغدد الصم

أشرنا من قبل إلى أن بالجسم غددا صما تفرز مواد ذات فاعلية شديدة تسمى « الهرمونات » وهي مواد ان لم تفرز بقدر معلوم اختل ميزان الجسم ، وبدأت تغيرات ملحوظة في مظهر الشخص وبنيته ومزاجه وذكاؤه وسمات شخصيته . واليك كلمة موجزة عن أهم هذه الغدد صلة بالشخصية (١) .

الغدة اللوكية : لأفرازها صلة مباشرة بعملية الأيض أى بالتغيرات البنائية والهدمية في الأنسجة . فان أفرط نشاطها زاد نشاط العمليات الحيوية ، وأصبح الفرد قلقا ضجرا سريع الاحتياج غير مستقر انفعاليا وحركيا ؛ وان فتر نشاطها أى قل إفرازها أصبح الفرد خاملا بليدا ،

(١) أدرجنا هذه الغدد في عداد العوامل الوراثية التي تؤثر في بناء الشخصية. غير أن هذه الغدد قد تكون سليمة بالوراثة ثم يصيبها عطب أو مرض يخل من وظائفها فتتأثر من ذلك شخصية الفرد .

وأصابه البطء فى تفكيره وتذكره وحركاته • وسارع اليه التعب وأصيب
بالهبوط وفقد الشهية •••

غدتا الأدرنالين : يفرز نخاعها مادة الأدرنالين • وهو هرمون قوى
يزداد إفرازه فى حالات الانفعال العنيف كالخوف والغضب والألم الجسمى
والجوع فيعين الجسم على تعبئة طاقته لمواجهة الطوارئ ويعد الفرد للهروب
أو القتال (أنظر ص ١٣٣) • أما قشرة هاتين الغدتين فتفرز هرمون
« الكورتين » وهو لازم للعمل العقلى الموصول ومقاومة العدوى • ان زاد
إفرازه أدى الى تضخم خصائص الذكورة عند الرجل وإلى ظهور سمات
الرجولة عند المرأة فيغلظ صوتها ويأخذ الشعر ينبت فى لحيته ويتساقط
شعر رأسها • أما ان قل إفرازه أصيب الفرد بالضعف وفترت رغبته
الجنسية وانخفضت عملية الأيض عنده •

الغدة التناسلية : هى المبيضان لدى الأنثى والخصيتان لدى الذكر •
تفرز هذه الغدة نوعين من المفرزات أحدهما خارجى هو الحيوانات المنوية
عند الذكر والبويضات عند الأنثى ، والثانى داخلى هو الهرمونات الجنسية ،
ولهذه الهرمونات أثر كبير فى نمو أعضاء التناسل وفى النمو الانفعالى •
فهى تعين على نضج الأعضاء التناسلية وعلى ظهور الخصائص الجنسية
الثانوية لدى الجنسين كظهور اللحية وتضخم الصوت عند الذكور ، ونمو
الفخذين وبروز الصدر وترسب الشحم تحت الجلد عند الإناث • كما أنها
تسهم فى ظهور سمات الذكورة والأنوثة النفسية لدى الجنسين ، وفى
تنشيط الدافع الجنىسى لدى الجنسين ، بشرط الا ننسى أثر العوامل النفسية
والاجتماعية فى تنشيط هذا الدافع أو تعطيله أو انحرافه لدى الانسان
(أنظر ص ٧٥) •

الغدة النخامية : لإفراز الفص الأمامى منها صلة وثيقة بالنمو الجسمى
العام ونمو الوظيفة الجنسية • فان قصر هذا الإفراز فى عهد الطفولة أدى
الى القزامة وضعف عضلات هيكل الجسم وتعطل نمو الأعضاء التناسلية ،
وإذا بالطفل قد مال الى الاستكانة والاستسلام وأصبح سريع التعب • أما
ان زاد هذا الإفراز أدى الى المرودة وخشونة الجلد والنضج الجنىسى المبكر ،
وبدا الطفل مقاتلا معتديا • أما آثار اضطراب الفص الخلفى فغير معروفة
جيدا •

تفاعل الغدد والشخصية

وكما تؤثر الغدد الصم في بناء الشخصية ونشأة بعض السمات ، كذلك تؤثر الشخصية في وظائف هذه الغدد تأثيرا قد يكون دائما مزمنا فقد اتضح أن التوتر الانفعالي الموصول يؤدي الى تضخم الغدة الدرقية وزيادة افرازها ، وأن الهبوط النفسى الموصول يؤدي الى فتور نشاط هذه الغدة وقلة افرازها . وهكذا يتجلى لنا مرة أخرى ما سبق أن أكدناه من أن الانسان وحدة جسمية نفسية اجتماعية ان اضطرب جانب منها اضطربت له الجوانب الأخرى .

ولنذكر أن تأثير الغدد في الشخصية تأثير غير مباشر في أغلب الأحيان . فنقص هرمون نخامى خاص قد يؤدي الى القزامة . والملاحظ أن القزم عدواني مغرور محب للظهور . لكنه من الخطأ أن نقول ان نقص الهرمون هو السبب المباشر لعدوان القزم . فالعدوان نتيجة تأثير البيئة في شخصية القزم . ولو أنه نشأ في بيئة أخرى لاختلف خلقه في أكبر الظن .

ولنحذر أخيرا من أن ننسب كل تغير يطرأ على الشخصية الى تغير أو اضطراب هرموني . فمع أن تقريربط الدرقية يميل الى احداث البلادة والخمول ، وأن افراطها يميل الى زيادة النشاط الا اننا يجب ألا نتسرع في الحكم بأن كل شخص أصابه الحمول مصاب بقصور فى الدرقية ، أو أن كل شخص أصبح « عصبيا » قد زاد افرازها لديه . كذلك الحال ان وجدنا شخصا أصيب بضعف جنسى أو غلطة جنسية فيجب ألا نسارع باتهام غده التناسلية ، اذ قد يرجع السبب الى اضطراب غدد أخرى أو الى عوامل نفسية واجتماعية .

٤ - أثر العوامل الجغرافية فى الشخصية

يتغاضى كثير من الباحثين عن أثر هذه العوامل فى تشكيل الشخصية مع مالها من أثر فى تنمية بعض السمات وابرازها أو تعطيل سمات أخرى وغوقها عن الظهور فمن المشاهد المعروف أن أسلوب حياة الجماعة بأسرها يتأثر لأنها تعيش فى الصحراء أو بين الجبال أو فى جزيرة أو منطقة معتدلة المناخ ، أو لأنها تعيش فى أرض قاحلة تضطربها الى الكدح الموصول ، أو فى واد خصب وفير الخيرات هذه العوامل المختلفة ذات أثر فى شخصية الجماعة بأسرها ، وفى شخصيات الأفراد التى تتكون منهم هذه الجماعة .

خذ على سبيل المثال « الاسكيمو » سكان شبه جزيرة جرينلاند . هؤلاء قوم يعيشون في ظروف جغرافية قاسية عنيفة بحيث لا يقوى على العيش الا الأقوياء أما الضعيف أو المريض أو العاجز عن كسب قوته فمصيره الهلاك أو الانتحار أو أن يقتل من ذويه . كما قضت عليهم هذه الظروف الجغرافية أن يكون نظامهم الاجتماعي فرديا الى حد كبير . قضت عليهم أن يصنع كل واحد منهم أدواته وأسلحته بنفسه ، وأن يخرج الى الصيد ليصطاد لنفسه . وحتى ان خرجوا الى الصيد معا في عرض البحر ، خرج كل بزورقه الخاص . فان انقلب الزورق كان عليه أن ينجو بنفسه دون معونة من غيره . أما الأسرة فوحدة اقتصادية تكفي نفسها بنفسها ، وحتى ان عاشت عدة أسرة في بيت واحد أثناء الشتاء ، فكل امرأة تطهو طعام أسرتها في قدرها الخاص وعلى موقدها الخاص . ذلك أن الطهو الجماعي متعذر أو مستحيل لأنه يستنفد وقتا أطول لاعداده على مواقد من الدهن ، كما أنه من العسير نقل الموقد الكبير من منازل الشتاء الى منازل الصيف . وبعبارة أخرى فالتكيف الفردى في هذه البيئة أيسر من التكيف الجماعي . لذا كانت أظهر السمات في شخصية « الاسكيمو » التحدى والاعتماد على النفس والمبادأة و « الأنا » القوى القادر على الاحتمال .

وهذه قبيلة « أرابش » Arapesh في غينيا الجديدة ، تعيش في منطقة جبلية تكفل لهم الأمن من الغزو ، وتمدهم بما يكفيهم من الطعام . أى أنهم في أمان من الخطر الخارجى ومن المجاعات . لذا لم يتكون لديهم نظام اجتماعى قوى ، وأصبح القوم يتسمون بالوداعة والمسالمة وزوج الصداقة ، بل يمتنون التنافس والتفاخر والخشونة ، ينبذون الشخص الغيور الطموح الذى يتطلع الى التملك .

٥ - اثر العوامل الاجتماعية

اثر ثقافة المجتمع

للمجتمع والثقافة الميزة له Culture (١) صلة وثيقة بشخصيات من يحتضنهم من أفراد . فلو كنا نشأنا في صقيع الاسكيمو أو في الجزر

(١) ثقافة المجتمع وحدة متكاملة من المعلومات والأفكار والمعتقدات والمواضع الاجتماعية ، وطرق التفكير والتعبير والترويح ، وطرق كسب الرزق ، والصنائع اليدوية وغيرها من الظواهر السائدة بين أفراد المجتمع ، والتي تنتقل من جيل الى جيل ، ويكتسبها الأفراد عن طريق الاتصال والتفاعل الاجتماعي لاعن طريق الوراثة البيولوجية =

المتناثرة فى المحيط لكانت لنا عادات وتقاليـد ومثـل تختلف فى الكثر عـما نحن عليه ، بل ولاختلفت نظرتنا الى الكون ومكانتنا فيه اختلافـا كـبـيرا . بل ان ثقافـة المجتمع تؤثر فى طرق تفكيرنا وتعبيرنا عن انفعالاتنا وارضاـئنا لدوافعنا وفيما نتعلمه من معايير المباح والمحظور ، والعدل والظلم ، والحق والباطل .. كذلك فيما نكسبه معلوماـت ومهارات وعواطف وأذواق .. كل أولئك يحدده نوع الثقافة الى حد كبير : أهى ثقافة ديمقراطية أم غير ديمقراطية ، تعاونية أم تـزامحية ، مادية أم روحية ، مسئلة أم عدوانية ، مستنيرة أم غير مستنيرة . يضاف الى هذا أن الثقافة هى التى تعين الأساليب والطرق التى يتبعها الوالدان فى تنشئة الأطفـال : هل تقوم هذه التـنشئة على التسامح أم التشدد ، على التزمـت أو التراخى ، هل تسير على نمط سريع فتفرض على الطفل تكاليف الرجولة من عهد مبكر أم تسير على وتيرة تدريجية متثددة ، هل يقوم الوالدان بتربية الطفل أم بدائل عنهما ؟ . فثقافة المجتمع تعيش فينا كما نعيش فيها ، أو أننا مرآة تنعكس عليها صورة هذه الثقافة ، حتى قيل ان الشخصية هى المظهر الذاتى للثقافة . وهذا حق لكنه ليس كل الحق ، لان الشخصية تتأثر بعوامل أخرى غير الثقافة هى العوامل الوراثية .

أثر الثقافات الفرعية

غير أن هذا لايعنى أن أفراد المجتمع الواحد يشابه شخصياتهم كما تتشابه نسخ الكتاب المطبوع . فحتى لو نشأنا فى رحم ثقافى واحد أو أو متقارب الظلال ، كالإقليم المصرى مثلا ، لاختلفت شخصياتنا فى نواح هامة منها اختلافا قد يكون كبيرا : هل نشأنا فى الواحات أو على الساحل أو على ضفاف النيل ، فى الريف أم فى الحضر ، فى منزل أو فى ملجأ ، فى أسرة فقيرة أم ميسرة ، محافظة أم مجددة ، مثقفة أو غير مثقفة ، متدينة أو غير متدينة ، متماسكة أو مهلهلة ، حانية أم جافية ، مكتظة أو محدودة العدد؟ وهل التحقنا بمدارس قديمة أو حديثة؟ وهل كان لنا أصدقاء ورفاق لعب كثيرون ، وما نوع هؤلاء وأخلاقهم ؟ وهل كنا ننخرط فى نواد وجمعيات أم كنا نؤثر العزلة والاعتكاف ، وما الدور الاجتماعى والمهنى الذى نؤديه ؟

= ولكل ثقافة جانبان : جانب مادى هو ماتنتجه عقل الجماعة من أشياء ملموسة ، وجانب لا مادى يتألف من المعارف والمعتقدات والقيم ... وتضم الثقافة الأساسية فى المجتمعات المتقدمة ثقافات فرعية خاصة بالطبقات المختلفة أو الجمعيات أو الأقليات التى يحتويها المجتمع الكبير .

الثقافة والوراثة

اتضح أن كثيرا من الظواهر وضروب السلوك التي كنا نظنها ترجع الى عوامل بيولوجية موروثية ، هي في الواقع نتيجة عوامل ثقافية أو متأثرة بها الى حد بعيد . فقد كنا نظن أن المرأة بطبيعتها مخلوق طبع سلبى عيل مستسلم مدعن ، وأن الرجل بطبعه مخلوق مسيطر ناشط عدواني . غير أن الأثروبولوجيين وجدوا ثقافات تتسم شخصيات الرجال فيها بالسلمات التي نسميها أنثوية وتتسم شخصيات النساء بالسلمات التي نسميها « ذكرية » بل انهن فوق ذلك يقمن بأدوار اجتماعية ومهنية يحتكرها الرجال في الثقافة الغربية . فقد وجدت « مرغريت ميد » أن المثل الأعلى للرجل في قبيلة « أرابش » (أنظر ص ٩٣) فى غينيا الجديدة هو الرجل الوديع الرقيق الطبع المسالم السلبى ، كذلك حال المرأة ، بحيث يمكن القول بعدم وجود فوارق بين الجنسين فى هذه القبيلة ، أو أن كلا الجنسين ذو طبع أنثوى لين . أما المثل الأعلى للرجل فى قبيلة تجاورها لكن تختلف عنها فى الثقافة - هى قبيلة « موندوجومر » (أنظر ص ٩٤) فهو الرجل الخشن الغليظ العدوانى المقاتل المنتقم . وكذلك المرأة . فهى تقوم بكل أعمال الرجل ولها مثل صفاته . أما فى قبيلة « تشامبولى » التى تجاور هاتين القبيلتين فينقلب دور الرجل والمرأة فيها عما هو معهود فى الثقافة الغربية . فالمرأة هى العنصر المسيطر الغالب المتصرف فى كل الأمور ، فهى تقوم بصيد السمك ونسج الشباك وغيرها من الأعمال الشاقة ، أما الرجل فيتعهد شئون الأطفال وينصرف الى الاهتمام بالرقص والحفر والنقش وغيرها مما لا تهتم به المرأة هناك . ومع أن النظام الاجتماعى فى هذه القبيلة أبوى - أى الحكم فيه للأب - ويسمح تعدد الزوجات - وهذا من شأنه الغض من شأن المرأة - إلا أن النساء هن أصحاب الأمر والنهى بالفعل .

وكان كثير من علماء النفس يرون أن مرحلة المراهقة . فى كل زمان ومكان مرحلة أزمات نفسية وصراعات ترجع الى ما يعترى المراهق من تغيرات بيولوجية عنيفة ، دون اعتبار لثقافة المجتمع الذى ينتمى اليه المراهق ، حتى دلت البحوث الأثروبولوجية الحديثة على أن المراهقة فى كثيرا من الشعوب البدائية ليست مرحلة تأزم حرجة بل مرحلة هينة تخلو من الصراعات ومن الأمراض النفسية والجناح . ومن التمرد على الكبار . ويرجع هذا الى أنهم يسمحون للفرد من سن البلوغ بالاضطلاع بأعباء الكبار وواجباتهم الاجتماعية والاقتصادية . والدينية والتعلم بامتيازاتهم من زواج واشترراك فى الصيد والحفلات . . فكان المراهقة

المتأزمة من سمات المجتمعات المتحضرة وحدها . وهي نتيجة لمعاملتنا إياه .
فالمراهق ناضج من الناحية الفسيولوجية لكننا نعتبره طفلا من الناحيتين
الاجتماعية والاقتصادية فنقيده نشاطه الجنسي ورغبته في الاستقلال وتحمل
التبعات . فمن الطبيعي أن يستجيب أغلب المراهقين لذلك بالتمرد أو
العدوان أو الانحراف .

٦ - عملية التطبيع الاجتماعي

لا يولد الطفل « انسانا » أو اجتماعيا ، وعلى المجتمع أن يأخذ في
صقله وترويضه وتعليمه حتى تظهر إنسانيته من ثنايا طبيعته الحيوانية .
وتسمى هذه العملية التي يتم بها تكييف الفرد - خاصة الطفل - لبيئته
الاجتماعية عملية التطبيع الاجتماعي . إنها عملية تربية وتعليم يقوم بها
الآباء والمعلمون وغيرهم من الذين يمثلون ثقافته واتباع تقاليده والخضوع
لالتزاماته ومجاراة الآخرين بوجه عام . والتربية الاجتماعية والخلقية التي
يقوم البيت والمدرسة بأكبر جانب منها هي لب عملية التطبيع .

وتبدأ عملية التطبيع من المهد ثم تستمر طول الحياة . فمما يجب
أن يتعلمه الطفل :

١ المشي والفظام وضبط المثانة والأمعاء في مرحلة الطفولة المبكرة ،
والاستحياء الجنسي ، وكف العدوان على الاخوة والأبوين والكبار - في
كثير من المجتمعات .

٢ - القدرة على كف بعض دوافعه غير المرغوبة أو الحد منها . ومما
يجدر ذكره أن أكبر شطر من عملية التطبيع يتخلص في اقامة حواجز
وعقبات ضد الاشباع المباشر للدوافع الجنسية والدوافع العدوانية ، وهي
حواجز لأزمة لبقاء كل مجتمع ، لذا فهي توجد على نحو ما حتى في أكثر
الشعوب بدائية . غير أنها حواجز كثيرا ما تسبب الضيق لأفراد المجتمع
وتكون مثارا لصراعات عنيفة .

٣ - القدرة على تحويل اهتمامات الفرد أو تعلقه بموضوعات محظورة
- كالأم وغيرها من المحارم - الى بدائل مقبولة .

٤ - كثير من العادات وطرق التصرف الملائمة والآداب الاجتماعية ،
هذا الى اتجاهات معينة نحو الآخرين ونحو المبادئ والسلطة - نحو الدين
والأسرة والمدرسة والحكومة . . فضلا عن تعليم الذكور والاناث الأدوار
المعينة التي يرسمها المجتمع لكل منهما .

٥ - القدرة على التوقيت المنظم : أى القيام بأعمال معينة فى أوقات معينة .

وعملية التطبيع وإن كانت تكف الطفل عن فعل كثير مما يشتهى إلا أنها تعينه فى الوقت نفسه على أن يتعلم كيف يحقق كثيرا مما يريد . بها ننهاء عن القيام بأعمال يميل إليها بطبعه ، ونأمره بأداء أعمال لا يميل إليها بطبعه . فإن أراد أن يتجنب عقاب الكبار وأن يظفر بما يعدونه من ألوان الثواب فلا بد له أن يكف بعض دوافعه الملحة وأن يرغم نفسه على فعل مالا تسيغه نفسه . على هذا النحو تقيم التربية والتطبيع فى نفسه سلطة داخلية - سبق أن أشرنا إليها - هى « الضمير » . ومتى تكون الضمير أصبح الفرد يحمل مقومات الثقافة الاجتماعية والحلقية للمجتمع الذى يعيش فيه .

ثم تمضى عملية التطبيع فى المدرسة وخارج المدرسة ، فى الملعب وفى الحفلات وفى النوادى والجمعيات والمنظمات ، وأثناء الاحتكاك الموصول بالناس فى السوق وفى الشارع وفى المعبد وغيرها . . . غير أن التطبيع يكون أشد تركيزا وعنفا فى مرحلة الطفولة المبكرة عنه فى أية مرحلة أخرى من مراحل النمو .

وعملية التطبيع يخف بها الحرج والصراع دائما بقدر قليل أو كبير . إذ قد تشتت بعض المجتمعات فى وسائل الكبح والأحباط والحرمان تفرضها فى غير هودة على الأفراد فى عهدى الطفولة والكبر . وعاقبة هذا أن يحتضن الفرد حيال هذه القيود الثقافية كراهية شعورية ولا شعورية يتراكم بعضها فوق بعض لتفصح عن نفسها فى صورة قلق وضيق وسخط وقنوط ، أو فى صورة أمراض نفسية أو عقلية أو جسمية أو اجرام أو غير تلك من ضروب الاعتلال النفسى والجسمى والاجتماعى مما يدل على فشل عملية التطبيع . وحيدا لو استهدف التطبيع معونة الفرد على استئماج الأنماط الثقافية للمجتمع وهو غير كاره لها . لكنه هدف بعيد المنال

ثم إن كل ثقافة مجتمعية تحتضن عناصر خير وشر ، عناصر تقليد وعناصر تجديد ، عناصر جمود وعناصر تطلع وتجريز ، نزعات رضوخ وامتنال ونزعات جرأة واقدام . وربما كان السواد الأعظم من الناس من الصنف المحافظ الممثل الذى يؤثر السلامة ولا يجهر بالتجديد أو لا يقدر عليه . وعلى هذا يكون التشدد والتزمت فى عملية التطبيع عامل جمود

وخمود ووقوع ، اذ يؤدي لا محالة الى تكوين الشخص « العادى » المتوسط . ولا يخفى أن حركات التحرير الاجتماعى والابداع والاصالة لا يمكن ان تصدر من أمثال هؤلاء . هذا الى ما يؤدي اليه التزمّت من حد لتلقائية الفرد وحرّيته بما يعبر صلاته الاجتماعية بالناس . لذا يجب أن نلتزم جانب المرونة والاعتدال فى عملية التطبيع حتى يستطيع الفرد أن يستدمج كلا من القوى المحافظة والمبدعة فى المجتمع الذى يعيش فيه . وعلى هذا يتعين علينا أن نجعل من أهداف التطبيع مقوّة الفرد على التعاون مع أعضاء المجتمع الذين يستمسكون بقيمة ومثله المفيدة ، والذين يسعون الى تحسين ما بل منها وفسد .

٧ - أثر الأسرة فى انطفولة المبكرة

كانت الأسرة ولا تزال أقوى سلاح يستخدمه المجتمع فى عملية التطبيع الاجتماعى ونقل التراث الاجتماعى من جيل الى جيل . وقد اجمعت تجارب الناس ودلت تجارب العلماء على ما للتربية فى الأسرة من أثر عميق خطير يتضائل دونه أثر أية منظمة اجتماعية أخرى فى تعيين الشخصيات وتشكيلها خاصة خلال عهد الرضاعة والطفولة المبكرة ، أى السنوات الخمس أو الست الأولى من حياة الفرد ، وذلك لأسباب عدة منها أن الطفل فى هذه المرحلة لا يكون خاضعا لسلطان جماعة أخرى غير أسرته ، ولأنه يكون فيها سهل التأثر ، سهل التشكل ، شديد القابلية للايحاء والتعلم ، قليل الخبرة ، عاجزا ضعيف الارادة قليل الحيلة ، فى حاجة دائمة الى من يعوله ويرعى حاجاته العضوية والنفسية المختلفة ، ولأن التطبيع فيها يكون مركزا عنيقا . اذا عرفنا هذا قدرنا ما يمكن أن يكون لها من أثر فى تشكيل شخصية الطفل وتوجيهها الى الخير أو الى الشر ، الى الصحة أو الى المرض . فكما أن السنوات الأولى من حياة الجنين فترة حاسمة فى تكوينه الجسمى ان اضطرب النمو فيها خرج الوليد مسخا ، كذلك السنوات الأولى من الفرد فترة حاسمة خطيرة فى تكوين شخصيته . وتتلخص خطورتها فى أن ما يفرس فى أثنائها من عادات واتجاهات وعواطف ومعتقدات يصعب أو يستعصى تغييره أو استئصاله فيما بعد ان لم نبادر الى تغييره دون تسويق ، ومن ثم يبقى أثره ملازما للفرد فى عهد الكبر - هذه واقعة كشفت عنها وأيدتها :

١ - الدراسات التتبعية للأطفال .

٢ - الدراسات الكلينيكية والتحليل النفسى للكبار .

٣ - الدراسات الأنثروبولوجية لطرق تنشئة الأطفال في كثير من الشعوب البدائية والمتحضرة .

الأثر الباقي للطفولة

لقد اضح أن ضمير الفرد ، وفكرته عن نفسه ، وأسلوبه الخاص في معاملة الناس وفي حل مشائله ، وما يكتسبه ابن الطفولة من اتجاهات دينية وقومية وسلامية غير تلك .. بل أولئك يصعب تحويره فيما بعد . كما اضح أن اتجاهاتنا نحو الناس وصلاتنا العاطفية بهم ، اتجاهات وصلات تعلمناها في محيط الأسرة على غرار صلاتنا بأمهاتنا وأبائنا وأخوتنا وأخواتنا : اتجاهاتنا نحو الرؤساء والمرؤسين والأصدقاء والزلاء والزوجة والأولاد والغرباء .. ففي الطفولة نوسع بذور الصداقات والعداوات المقبلة . ونحن يقول أتباع مدرسة التحليل ان السمات الرئيسية للشخصية والتخلق توضع أصولها في مرحلة الطفولة فهذا لا يعنى أن الفرد يصبح بعد الطفولة عاجزا عن التعلم والتكيف ، بل يعنى أن ما انطبع في نفوسنا من آثار إبان هذه المرحلة يكون له اثر دائم في شخصياتنا . فنحن نرى الشبان الكبار يتكيفون بصورة مرضية غالبا للبيئات الثقافية الجديدة ، ويكتسبون كثيرا من السمات الجديدة . وكما يستطيع الانسان تعلم لغة جديدة في سن متقدمة ، كذلك يستطيع تعلم عادات جديدة ونظرة جديدة الى أهدافه ومثله . أما ما يظل مستعصيا على التغيير فهو السمات التي تكونت في مرحلة الطفولة المبكرة : كالحجل أو الجرأة ، الحرص أو التعجل ، التفاؤل أو التشاؤم ، العدوان أو الاستكانة ، الاتكال على الغير أو الاستقلال ، الأخذ أو العطاء ، الثقة بالنفس أو عدم الثقة فيها ، النظام أو الإهمال ، هذا الى ما ترسخ في ضمائرنا من اتجاهات وعواطف عميقة نحو الدين .

والبحوث الكلينيكية تعلمنا أن البيوت التي يغشها الود والتفاهم القائمان على الثقة والاحترام والمحبة والتقدير ، والتي تحتفظ بتوازن جميل بين القيد والحرية هي البيوت التي يتخرج فيها الأصحاء الأسوياء من الراشدين . أما البيوت التي تبث في نفوس الأطفال عواطف النقمة والحقد القائمة على الرعب والغيبظ فهي التي تخرج للحياة قوافل المنحرفين والمشكلين والعصابيين والجانحين . فمن نشأ في بيئة عدائية لم يشعر بالصداقة في كبره أينما ذهب ، ومن حرم الأمن والعطف في طفولته رفض أن يتقبل الحب ممن يريدون أن يمنحوه الحب ، وعز عليه أن يمنح أطفاله الأمن والحب ، أو أخذ يختطفها في كبره بكل طريقة وبأى ثمن . ومن دله أبواه في عهد الطفولة انتظر من رؤسائه وزملائه أن يدللوه وهو كبير ، ومن شب على

الهرب من المشكلات والتبعات استقبل عهد الرجولة خانعا خائفا . وقد دلت مقارنة تواريخ حياة من خرجوا من الحرب منهزين في أثر أمراض نفسية أن المشاكل السلوكية في طفولتهم - كالمخاوف الشاذة واضطراب النوم والتبول القسرى - كانت أكثر بثلاثة أمثالها منها عند من خرجوا من الحرب سالمين . وهامو ذا « بيرت » Burt الذى درس الأحداث الجانحين دراسة نفسية واجتماعية مستفيضة يقول « ان أشيع العوامل وأكثرها خطرا وتدميرا هى العوامل التى تدور حول حياة الأسرة فى الطفولة » .

اما الدراسات الانثربولوجية الحديثة فجاءت تؤيد وجود علاقة وثيقة بين تنشئة الأطفال الصغار فى الشعوب البدائية وغيرها وبين شخصيات الكبار فى هذه الشعوب . من ذلك أن القوم فى قبيلة « أرابش » السالفة الذكر تتسم شخصياتهم بالندعة والهدوء والمسالمة والتعاون والصداقة ، ينفرون من التنافس والسيطرة ، ويمقتون الصلف والغرور والعدوان مقتا شديدا . وقد لوحظ أن الطفل الصغير فى هذه القبيلة يكون موضع مودة وعطف بالغ : ترضعه أمه كلما صاح ، وتطيل مدة رضاعه ، وتحمله أينما ذهبت ، وتداعبه على السدوم . وانطفل فى هذه القبيلة لا يعاقب أبته ، يوحى اليه من سن مبكره ان كل شئ فى الدنيا « طيب » خير : البيت والعلم والجوار والناس . . ولنقارن هذا بما يحدث فى قبيلة « موندوجومر » المجاورة لهذه القبيلة والتى يتسم أفرادها بالعدوان المفرط والارتياب المتبادل فى كل انسان . فمن هذه المقارنة يتضح لنا ما بين شخصيات الكبار وطرق تنشئة الصغار من علاقة وثيقة (أنظر ص ٩٤) . وفى قبائل « الدوبان » Doubans بميلانيزيا لوحظ أن شخصيات الكبار الراشدين تتسم بطابع العدوان المجنون والارتياب الشديد ، وقد اتضح أن هذا وثيق الصلة بما يشعر به الطفل من عداوة وارتياب نتيجة لتغيب أمه عنه فترة طويلة من الزمن لظروف اقتصادية ، يقوم فيها اخوته وأخواته بالاشراف عليه اشرافا صارما قاسيا . وفى المجتمعات الغريبة الحديثة اتضح أن موقف الكبار المتزمت الصارم من الأمور الجنسية نتيجة طبيعية لما نشئوا عليه أنفسهم من تطبيع صارم فيما يتصل بتعليم ضبط المثانة والأمعاء ، وكذلك للحظر الشديد على التعبيرات الجنسية فى عهد الطفولة .

وظيفة الأسرة

ويتوقف أثر الأسرة فى عملية التطبيع الاجتماعى على عوامل عدة منها وضعها الاجتماعى الاقتصادى ، ومستواها الثقافى ، وحجمها وتماسكها واستقرارها ، وجوها العائلى الذى يتجلى فى معاملة الوالدين للطفل ،

ومعاملة الوالدين بعضهما لبعض ، وما يقوم بين الاخوة والاختوات من تنافس .. ومهما تكن حالتها ومستواها فوظيفة الأسرة هي طبع الطفل بالطابع الثقافي العام للمجتمع في حدود ثقافتها الخاصة ، ووسطها الاجتماعي الخاص . وظيفتها توجيه نمو الطفل في اتجاهات خاصة داخل اطار عام من القيم والأفكار والمعتقدات والمعايير الخلقية والروحية الشائعة بين السواد الأعظم من أفراد المجتمع .

٨ - المدرسة والتطبيع الاجتماعي

انتقال الطفل من البيت الى المدرسة بعد الطفولة المبكرة حدث حرج خالد في حياته . فهو انتقال من مجتمع صغير بسيط منطو على نفسه الى مجتمع أوسع وأبعد وأكثر اتصالا بالحياة . فالمدرسة بيئة جديدة ، ذات نظم وقوانين جديدة ، وبها من التكاليف والواجبات ما لم يعهده الطفل من قبل ، وفيها أخذ وعطاء من نوع جديد . فيها صلات جديدة ، ومنافسات جديدة ، ومغامرات جديدة ، وفيها يضطر الطفل الى التضحية بكثير من الميزات التي كان ينعم بها في البيت ، فبينما كان في البيت يحتل مركزا خاصا اذا به أصبح في المدرسة مجرد طفل بين عدد كبير من الأطفال يعاملون على حدسواء وقد يصبو الى ما كان يظفر به في البيت من مدح وتقدير ، لكنه يرى أن زملاءه يمنحونه ذلك أو يسكنونه عنه على أساس رغباتهم هم لا رغبته هو .. حتى المعلم ، وهو الراشد المهم في حياته اليوم ، لا يعده أكثر من ولد أو بنت صغيرة بعد أن كان يرى نفسه في البيت مركز « الكون » كله . وفوق هذا فالمدرسة معناها الانفصال عن الوالدين ، خاصة الأم .

هذا التغير العنيف في بيئة الطفل له أثر كبير في شخصيته وخلقه وسلوكه الاجتماعي . ذلك أن عادات التصرف الاجتماعي التي ألفها في البيت لا تعود تكفي لسلوكه في المدرسة . فالمواقف الجديدة تفرض على الانسان واجبات جديدة . وفي المدرسة يضطر الطفل لأول مرة أن يخضع لنظام يفرضه عليه غير والديه ، فلا يعود الوالدان المصدر الوحيد للسلطة والنفوذ . وفيها يتعين عليه أن يراعى النظام وأن يلزم التأدب ، وألا يهزأ من أخطاء غيره ، وأن يلتفت الى من يحدثه وألا يقاطع غيره أثناء عمله أو لعبه ، وأن يلزم الصمت في أوقات معينة ، وألا يغضب ان اقتضت مصلحة الجماعة ألا يأخذ أكثر من نصيبه .. والتعاون في المدرسة يعني احترام

قوانينها • والاشتراك في الأشغال والألعاب ، ويعنى حفظ الوعود ،
والمحافظة على نظافة المدرسة وأثاثها •

وعلى هذا فالطفل المدلل أو « الدكتاتور » أو الطفل الذى يلقي من
العناية الشتر مما يجب قد يفيدون كثيرا من هذه البيئة الجديدة التى
نحملهم بعض التبعات وتعضمهم ولو الى حين من جو البيت • وقل مثل
ذلك فى الطفل الوحيد أو الطفل البليد • وقد لوحظ أن كثيرا من الاطفال
يسهل عليهم اكتساب العادات اليومية فى الطعام واللعب والاستجمام
والنوم حين يوجدون مع أطفال آخرين • كما لوحظ أن الصغار الذين
يرتادون « رياض الأطفال » أو المدارس الابتدائية الحديثة لا يتعرضون
للآثار السيئة التى تنجم عن الكبت الشديد أو الكبح العنيف فى البيت
لأنها تتيح لهم فرصا للتعبير عن حياتهم الخيالية وطبعها بطابع اجتماعي
هذا فضلا عن أن المدرسة الابتدائية فى سنواتها الأخيرة تتيح للطفل قدرا
من الاستقلال وتوسع صلاته الاجتماعية • اذ يصبح قادرا على التجوال
فى المدينة ، واللعب مع أطفال المدارس الأخرى • والذهاب الى السينما •
كما أنها تقربه من الواقعية بفضل مناهجها وجوها وما تعالجه من موضوعات
عن البيئة المحلية وغير المحلية •

التحرر من مركزية الذات

ومن أظهر الفوائد التطبيعية للمدرسة الابتدائية انتزاع الطفل من
« مركزية الذات » egocentrism التى تسيطر على تفكيره ولغته
وسلوكه الاجتماعي وخلقه حتى السابعة من عمره فيما يراه « بياجيه »
Piaget • فالطفل حتى هذه السن يكون شديد الخضوع لدوافعه
وحاجاته ، مستغرقا فى اهتماماته وأموره الخاصة ، بما يجعله عاجزا عن
الاهتمام بمشاعر الغير وشئونهم والتعاون معهم ، عاجزا عن تقدير الأمور
والحكم على الناس والأشياء من وجهة نظر الغير ، بل من وجهة نظره وحده •
وتنشأ هذه الظاهرة من اعتقاده أنه مركز الكون والعالم الخارجى بأسره ،
وأن كل شئ خلق من أجله • أليست رغباته فى البيت كالشمس يدور
حولها كل أفراد الأسرة ؟ وكلنا كان يعتقد وهو صغير أن القمر يسير معه
أيضا سار • وأنه اذا أغمض عينيه فان الناس لا تراه ••• غير أن دخول
الطفل المدرسة يكون له أثر كبير فى زوال هذه الظاهرة • ففي المدرسة
لا يعود الطفل مركز العالم بل جزء من العالم مساو للآخرين ••

صفوة القول أن المدرسة الابتدائية عامل هام فى تنمية شخصية

الطفل مع أنه يخرج من البيت وقد تأثرت شخصيته به تأثيراً عميقاً .
 الواقع أنها تستطيع أن تفعل الكثير من أجل الطفل ان قامت برسالتها كما
 ينبغي لها أن تفعل . فهي تستطيع : ١ - أن تدعم كثيراً من العادات
 والاتجاهات السليمة التي تكونت في البيت . ٢ - أن تقوم بعض ما كسبه
 من عادات واتجاهات غير سليمة فيه . ٣ - بل تستطيع أن تحصنه بكثير
 من العادات والاتجاهات الصحية والخلقية والاجتماعية السليمة ، ٤ - أن
 تهون ما يكون قد علق بنفسه من صراعات أليمة من جراء اتصاله بوالديه
 وإخوته ، ٥ - أن تدربه على العلاقات الانسانية السليمة بطريقة منظمة
 مقصودة لا عارضة . ولئن لم ترق المدرسة الى مستوى مهمتها هذه فقد
 تؤثر في نفسه هذه الصراعات وتلهيها .

أثر المدرسة الثانوية

أكبر الظن أن المدارس الثانوية ، عندنا وعند غيرنا ، ليست وسيلة
 نافذة لتطبيع المراهق : فأغلب هذه المدارس ذو جو مصطنع لا يرضى
 الحاجات الأساسية للمراهق ، ولا يعترف بشخصيته ، ولا يحترم ميوله ،
 ولا يتحدى تفكيره ، ولا يتيح له الفرص لبدء رأيه ، ولا يشبع رغبته في
 البحث والمناقشة ، ولا يحفل بتوجيهه والاستماع الى مشاكله ، ولا يعطي
 صورة حية أو صادقة عن الحياة بما يجعل الطالب لا يحفل بها ولا يقبل
 عليها بل يهرب منها أو يستخف بها .

ولقد أجريت بحوث واسعة النطاق في الولايات المتحدة عن أثر
 المدرسة في تكوين الخلق والشخصيات فظهر منها أن انجح المدارس في
 هذه الناحية هي التي ترضى حاجات الطالب من حيث هو فرد ، والتي
 تتيح له الفرص لكسب المهارات والاتجاهات الاجتماعية ، والتي تكون على
 اتصال بالبيت بما يبقى الطالب من التعرض للقيم المتعارضة بينهما ؛ هذا
 كله بشرط أن يكون المعلمون ممن تكاملت شخصياتهم واتزنت وممن
 يتمتعون بروح اجتماعية عالية .

٩ - منظمات الشباب والتطبيع الاجتماعي

مرحلة المراهقة Adolescence

الجزء الأكبر والأسبق من مرحلة الشباب يسمى مرحلة المراهقة .
 وهي المرحلة التي تبدأ من سن البلوغ Puberty - وهي سن القدرة

على التناسل - وتنتهى فى مجتمعنا حوالى سن ٢٢ • وتختلف بداية هذه المرحلة وطولها باختلاف الشعوب والجنس • ومرحلة المراهقة تزخر ، عند الشعوب المتحضرة ، بكثير من الأزمات النفسية والمشكلات السلوكية ، خاصة فى شطرها الأول الذى يلى مرحلة الطفولة ، ثم تخفت حدة هذه الأزمة تدريجاً حتى يصل الشباب السوى فى نهايتها الى درجة كافية من الاتزان الانفعالى والنضج الاجتماعى •

فى مطلع المراهقة يسرع النمو الجسمى وتعتريه تغيرات واضحة فى الشكل والحجم والمظهر ، فتبرز الفوارق بين الجنسين • وفى حوالى سن ١٦ يكتمل نمو الذكاء كما قدمنا فى حين يكون النمو الانفعالى والنمو الاجتماعى غير مكتملين الى حد بعيد • لذا تحتوى شخصية المراهق على كثير من بقايا الطفولة • وفيها يزداد شعور « الطفل » بنفسه من جراء تلك التغيرات الجسمية البارزة التى تفجأ ويشهد نقده لنفسه ولغيره فيصبح شديد الحساسية للمدح واللموم من جراء بروز القدرة على النقد لديه (أنظر ص ٢٩٦) •

ومن أظهر ما تنسم به هذه المرحلة اشتداد الرغبة الجنسية • وميل المراهق ميلاً عارماً الى التحرر من قيود الأسرة ، وجنوحه الى الاعتداد الشديد بنفسه ، وتوقه الشديد الى الاستقلال المفرط • فهو يريد أن يقرر أموره بنفسه دون تدخل والديه ، وأن يختار أصدقاءه وملابسه ومطالعاته بنفسه على غير ما تفرضه الأسرة •• كما تشتد حاجته الى الانتماء الى جماعة : جماعة رياضية أو اجتماعية أو ثلة من ثلل الشباب تجمع بين أفرادها هواية معينة أو اهتمام خاص أو حى واحد • ذلك أنه يدرك أن الجماعة ترضى ما لديه حاجات نفسية كثيرة لا يرضيها البيت ولا المدرسة ، لذا فهو يسعى الى الاندماج فى احداها ويفرغ عليها من ولائه واخترامه لقوانينها الشئ الكثير •• حتى قيل إن المراهقة مرحلة فطام من السلطان الفردى للأب والمدرس الى سلطان الجماعة •

أزمة المراهقة

تنشأ هذه الأزمة عند المراهق فى الثقافات الغربية من تضافر عوامل جسمية ونفسية واجتماعية شتى • فالتغيرات الجسمية والفزيولوجية تسبب له كثيراً من القلق • وتدفق طائفة من الدوافع والحاجات الجديدة الغربية عليه تسبب له الكثير من الحيرة لأنه لا يفهمها فهماً كاملاً ، وهى دوافع وحاجات لابد أن تلاقى احباطاً لأن المراهق لا يكاد يعرف ما يريد ، ومن

نم لا يعرف كيف يصل الى ما يريد . وليست لديه من الخبرة أو الحكمة ما يستطيع أن يتجنب به المتاعب والمصاعب التي تنجم عن ارضاء هذه الدوافع أو الاستسلام لها . وهو بعد ذلك مضطر الى أن يبدأ في تعلم أدوار جديدة مختلفة . حيال والديه وحيال الجنس الآخر وحيال الغير . مما يضطره الى التخلي عن كثير مما اكتسبه والأخذ بجديد . أما العوامل الاجتماعية في هذه الأزمة فأهمها موقف الكبار منه . وأسلوب معاملتهم له وما يحيطونه به من قيود يراها قيودا تعسفية أو لا معنى لها . هذه العوامل والظروف المختلفة من شأنها أن تخلق لديه طائفة من الصراعات والتأزمات النفسية من أهمها :

- ١ - صراع بين شعوره الشديد بذاته وشعوره الشديد بالجماعة .
- ٢ - صراع بين مغريات الطفولة ومخلفاتها وبين مغريات الرجولة ومتطلباتها . فالفتى يجتاز مرحلة لا يعود فيها طفلا ولا يكون فيها رجلا . فهو يحن الى الطفولة تارة ويتلطف على الرجولة طورا .
- ٣ - صراع بين ميله الجديد الى الاستقلال ورغبته القديمة في الاعتماد على غيره . أو بين رغبته في الاستقلال وخوفه من الاستقلال . أو بين ميله الى التحرر من قيود الأسرة وبين سلطة الأسرة .
- ٤ - صراع بين طموحه الزائد وبين قلة حيلته أو نفوره من الاعتراف بعجزه - بين الواقع ومثالية الشباب .
- ٥ - صراع جنسى بين الدافع المتيقظ المتحفز وبين تقاليد المجتمع ، أو بينه وبين ضميره .
- ٦ - صراع دينى بين ماتعلمه من شعائر وهو صغير ، وبين مايصوره له تفكيره الناقد الجديد .
- ٧ - وأعنف هذه الصراعات هو الصراع الثقافى بين جيله والجيل الماضى ، خاصة فى مراحل التغير الاجتماعى السريع أو العنيف . انه صراع بين ضميرين أو بين مزاجين ، وهو يزداد حدة حين يرى المراهق أن الآراء التي يؤيدها الآباء بقوة يعارضها أناس أعلى قدرا وأكثر حكمة من الآباء .

مظاهر الازمة

تبدو هذه الصراعات النفسية المختلفة فى سلوك المراهق وشعوره وتفكيره على عدة صور من أظهرها :

١ - تقلبات مزاجية ظاهرة ، فاذا بالفتى يترجح سريعا ودون سبب ظاهر كاف بين التحمس والفتور . بين الاقدام والاحجام ، بين السيطرة والخنوع ، بين الحشونة والميوعة ، بين الرحمة والقسوة ، بين المحافظة والتطرف ، بين الروية والاندفاع ، بين الأثرة والايثار ، بين الضحك والبكاء . . يصر اليوم على حقه فى اتخاذ قراراته بنفسه ، ويلتمس النصح والمعونة غدا فى اتخاذ قرارات أسهل منها وأبسط .

٢ - شعور بالخوف والقلق ينجم عن انتقاله من منطقة معروفة الى منطقة مجهولة وهو لا يدري ان كان يسير فى طريق الصواب أو فى طريق الخطأ . فهو يشعر بالخوف لما يواجهه من مواقف غير واضحة أو محددة أو مستقرة . وهو غير مستعد لها استعدادا كافيا ، وذلك فى صلاته الاجتماعية ومحاوراته الجنسية ، وعند محاولته اختيار مهنة . . يشعر بالخوف أن يطغى دافعه الجنسى فيفلت الزمام من يده . ومما يزيد من خوفه رغبته الشديدة فى التحرر من والديه والتخلص من رباط الأسرة . . سنده الروحي . ومما يزيد حدة هذا القلق عنده عدم ثقتنا فيه أو اعترافنا به أو تقبلنا اياه . . لذا كان كل مراهق فى أمس الحاجة الى صديق أو مرشد أو جماعة أو عقيدة تشعره بالأمن .

٣ - هذه الأزمة النفسية يستجيب لها المراهقون كل حسب استعداده الفطرى ، ونوع تربيته فى الطفولة المبكرة ، وما ارتطم به من صدمات فى مطلع المراهقة ، وما يلقاه من مساندة وتوجيه ابان هذه المرحلة . فمنهم من يستجيب استجابة واقعية موفقة ، ومنهم من يستجيب بالتمرد أو العدوان ، أو بالانسحاب والانطواء والهرب المادى ، أو السيكولوجى ، ومنهم من ينهار أو ينحرف .

وللتمرد صور وأشكال مختلفة . فقد يكون سافرا صريحا كالتمرد على تقاليد الأسرة وقيمها واخلاقياتها وعقيدتها والمهن التى ترتضيها . أو يبدو فى شكل مخالفات صغيرة فى الملبس أو تمضية أوقات الفراغ . . وقد يحدث فى الواقع أو فى أحلام اليقظة . وهو لا يقف عند التمرد على الأسرة بل قد يتجاوزها الى التمرد على المدرسة والمجتمع جميعا .

ثلل الشباب Gangs

مما يزيد هذه الحال سوءا واضطرابا أننا نعامل الفتى بطريقة تزيد من حيرته وقلقه وارتبائه . ان تصرف كالطفل سخرنا منه . وان

بصرف الكبير ضحكنا عليه . إن اقترب من جماعه الكبار أعرضوا عنه ، وإن ارتد الى جماعات الطفولة لم يرحبوا به . كل أولئك يجعله يشعر انه غريب عن عالم الصغار . دخیل على عالم الكبار . فكان الفتى المراهق في وضعه هذا مسافر وصل الى الحدود وأغلقت من ورائه أبواب الطفولة لكنه لا يحمل جواز سفر يسمح له باجتياز الحدود فان اتجه الى المدرسة ألفاها لا ترضى حاجاته الاساسيه ولا تعترف بشخصيته ولا تحفل بتوجيهه . . . والمراهق المعاصر - خاصة الفتاة المراهقة - يشكو من أنه يعيش غريبا وسط أناس لا يفهمونه ، ويتحكمون فيه دون أن يوجهوه أو ينصحوه أو يستمعوا الى مشاكله . . . لقد تخلى عنه الكبار وخذلته المدرسة . . . هنا لا يجد الفتى بدا من أن يرتقى في أحضان ثلة من شباب في نفس سنه . وسرعان ما يجد أنها ترضى في نفسه حاجات كثيرة ، وأنه يجنى من الاندماج فيها فوائد كثيرة : فهي تثبت في نفسه الشعور بالأمن والانتماء ، وتتيح له الفرص لظهار نفسه وتوكيد ذاته ، وتكون بمثابة متنفس للتعبير عن شخصيته المقيدة وحرية المكبوحة . . . ومن فوائدها أنها تزوده بخبرات ومهارات جديدة ، وتنمي قدرته على الحكم على مشاعر الآخرين وما يتوقعونه وما يطربون له وما يستاءون منه ، ومنها يتعلم بعض حقوق الغير ، ويشعر أن الحياة تعامل موصول لا يأخذ فيه الا من يستطيع العطاء . . . فحينذا لو استثمرنا هذا الميل الغامر لدى الفتى فقمنا بتنظيم هذه الثلل والاشراف عليها وجعلها نواة الأندية المدرسية وجميعات النشاط والمخيمات الصيفية وغيرها .

الفوائد التطبيعية للمنظمات

نشأت منظمات الشباب اللامدرسية يوم شعرت المدارس أنها عاجزة عن أن ترضى الكثير من حاجات الشباب الأساسية ، وعن أن تزودهم بالقدر الكافي من التربية الاجتماعية والتروحية والرياضية والثقافية الحية الواقعية ، وأن تستغل أوقات فراغهم ، خاصة بعد أن اتضح أن تعليم الشباب استغلال أوقات الفراغ لا يقل أهمية عن تعليمهم العمل . وقد كان في اقبال الشباب على هذه المنظمات خير دليل على أنها تستجيب لحاجاتهم وميولهم ورغباتهم ، هذا فضلا عما لها من فوائد تطبيقية وقائية، وأخرى انشائية ، بل وفوائد علاجية أيضا .

فقد وفقت في توجيه الشباب الى استثمار أوقات فراغهم أي صرفها فيما يعود عليهم وعلى المجتمع بفائدة بدلا من « قتلها » وتبديدها كيفما اتفق

دون هدف أو تنظيم بما يضر الشباب والمجتمع معا . وفى ضروب النشاط التي يمارسها الشباب فيها ما يباعد بينه وبين الملل « كابوس اليقظة » . كما أنها تقيه من الانطواء على نفسه بما يؤدي به الى فرط والحساسية والتهيب . هذا الى أنها تجد من سلوكه الأناني وتواكله اذ تحمله على العمل من أجل الآخرين . يضاف الى هذا أن هذه الألوان من النشاط خير وقاية له من طغيان دوافعه الجنسية والعدوانية ، اذ تمتص فضل ما لديه من طاقة وتيسر له سبلا سليمة لاعلاء هذه الدوافع والتسامي بها . ولا ننسى ما لهذه المنظمات من أثر فى وقايته من حياة الترهل والنعومة وتعويده الحشونة والصمود وتدريبه على الاحتمال .

أما الفوائد الانشائية لهذه المنظمات فكثيرة منها أنها تزود الشباب بخبرات ومعلومات ومهارات من نوع جديد لا يستطيع أن يظفر به فى المدرسة عادة . ومنها أنها تعينه على اكتشاف نفسه ، على اكتشاف قدراته وامكانياته الخافية أو المهملة ، ونواحي القوة والضعف فيه . وفى هذه المنظمات ارضاء لكثير من الحاجات النفسية للشباب كالحاجة الى الأمن ، والحاجة الى التقدير الاجتماعى ، والحاجة الى الانتماء الى جماعة ، والحاجة الى المخاطرة ، والى الاستطلاع . ولندكر أن اختلاط الجنسين فى هذه المنظمات ذو قيمة صحية بالغة ، فهو يبدد الأفكار الغامضة التي يخلقها الخيال - ولا يصححها الواقع - فى نفس كل جنس عن الجنس الآخر . كما أنه يزيل المخاوف والشكوك والشعور بالاثم وروح العداء أو الاستعلاء أو الازدراء التي قد يكنها أحد الجنسين للجنس الآخر . وفى هذا الاختلاط اعلاء لكثير من الميول الجنسية وغير الجنسية .

ولندكر أخيرا أن النشاط الاجتماعى المنظم الهادف علاج نفسى جماعى . فليس كمثله شئ يزيد من ثقة الفرد بنفسه ، خاصة عند من تعوزه هذه الثقة ولا شئ يدعو الى تكامل شخصية الشاب واتزانها مثل تعبئة قواه المختلفة وقدراته وميوله لعمل شئ يرضى نفسه ويرضى المجتمع .

١٠ - أثر الدور الاجتماعى فى الشخصية

الدور Role هو نمط السلوك الذى تنتظره الجماعة وتطلبه من فرد ذى مركز معين فيها . وهو سلوك يميز الفرد عن غيره ممن يشغلون مراكز أخرى . فالمجتمع ينتظر من الرجل غير ما ينتظره من المرأة . ومن الراشد غير ما ينتظره من الطفل . ومن الطفل ذى العاشرة غير ما ينتظره

من ذى الثالثة ، ومن الأب أن يوجه أولاده ويعلمهم ويحميهم ويؤدبهم . .
وغنى عن البيان أن الدور يختلف باختلاف ثقافة المجتمع وباختلاف سن
الفرد وجنسه ومهنته . ولقد رأينا فى الفقرة الخامسة من هذا الفصل كيف
تؤثر ثقافة المجتمع فى الدور الذى يقوم به الفرد وتحدده . اذ رأينا النساء
فى بعض الشعوب البدائية يتسمن بسنات الرجال ، ويقمن بأعمال
الرجال فى الثقافات الغربية .

وكل دور يفرض على صاحبه أن يتسم بسنات معينة وأن يتخلى عن
سنيات أخرى . فدور الأب غير دور القاضى غير دور الشرطى أو مأمور
الضرائب . . وأستاذ الجامعة تصفه الروايات والأفلام بأنه شارد الذهن ،
مرتبك ، غير عملى . . فى حين تصف الطبيب بأنه شخص حازم جازم
صبور ذو سلطة ونفوذ . هذا الى أنه يعرف كل شئ . . بل ان اختلاف
سنيات الشخصية للأفراد الذين يزاولون مهنة معينة عن سنات من يزاولون
مهنا أخرى كان الأسناس لصوغ اختبار ناجح لقياس الميول هو « صفحة
الميول المهنية لـ «سترونج» (أنظر ص ٣٧٥) ولقد فرضت الثقافة الغربية
على الرجل أن يتسم بالتحدى والسيطرة والاكتفاء الذاتى والثقة بالنفس
مما لم تفرضه على المرأة . . من هذا نرى أن للدور أثرا كبيرا فى تنمية
بعض سنات الشخصية أو تعطيلها أو تضخيمها أو الانحراف بها أحيانا .
ولا يخفى أن عجز الفرد عن أداء دوره كما يجب مما يهز فكرته عن نفسه
ويمس عاطفة احترامه لذاته بما قد يعرضه لصراع نفسى شديد ي تهدد
شخصيته .

صراع الأدوار

يندر أن يقوم الفرد العادى بدور واحد بل بأكثر من دور فى حياته ،
فيكون الرجل ابنا وأبا وزوجا وصديقا وموظفا وعضوا فى ناد . . وتكون
المرأة زوجة وأما وعاملة وعضوا فى جمعية . . وقد تنسجم متطلبات هذه
الأدوار بعضها مع بعض أو تتصارع وتتنافر بحيث لا يستطيع الفرد
التوفيق بينها مما يكون له أثر سىء فى شخصيته ، فمن العسير على الممثل
أو الموسيقى الذى ينفق وقت عمله بالليل أن يقيم حياة منزلية مستقرة .
وقل مثل هذا فى التاجر المتنقل الذى يضطره عمله الى ترك منزله فترات
طويلة ، أو الموظف الذى يضطر الى مقابلة رؤسائه بوجه ومقابلة مرءوسيه
بوجه آخر مختلف كل الاختلاف مما لا يرتاح اليه .

لحظات حرجة

ويبدو أثر الصراع بين الأدوار بشكل واضح حين يتغير اتجاه الفرد فى الحياة أو حين تضطره الظروف الى ذلك مما قد يؤدي به الى إزمات نفسية عنيفة ، وتلك حال الطفل عند دخوله المدرسة لأول مرة ، وحال الصبى فى مبتدأ سن البلوغ ، أو حين ينتقل المراهق من المدرسة الثانوية الى الجامعة ، أو حين ينتقل الشاب من الجامعة الى ميدان العمل ، أو من الحياة المدنية الى الحياة العسكرية ، أو من حياة العزوبة الى الزواج ، أو حين ينجب طفلا ، أو يتقاعد عن العمل . . ذلك أن الانتقال من دور الى دور نوع من الفطام والتكيف للجديد . وكل فطام عسير لأنه يقتضى من الفرد التنازل عن عادات مألوفة والأخذ بأخرى جديدة غير مألوفة .

مركز الطفل فى الأسرة

لمركز الطفل فى أسرته صلة وثيقة بدوره الاجتماعى ومن ثم بشخصيته . فالابن الأكبر يعتبر نفسه « الأب المساعد » فى الأسرة ، لذا فهو يميل الى السيطرة ، وينمو لديه شعور قوى بالمسؤولية . كذلك الطفل الوحيد والطفل الأخير الواقع أن مركز الطفل فى أسرته قد يجعله الأثير المفضل ، أو الطفيلى الدخيل ، وقد يجعله يظفر بكثير من الامتيازات أو ببعضها ، أو يجعله عبئا ، أو يجعله شرا لا بد منه . فهناك الطفل الأول ، والطفل الوحيد ، والأوسط ، والأصغر . وهناك الذكر بعد عدة اناث ، والأنثى بعد عدة ذكور ، والطفل الذى يولد بعد عدة وفيات من أخوته وأخواته ، أو بعد فترة طويلة من عدم الانجاب . فهل لهذه العوامل آثار ذات بال فى شخصية الطفل اذا تساوت العوامل والظروف الأخرى ؟

لقد لوحظ أن **الطفل الأكبر** أكثر ورودا على العيادات النفسية من سائر أخوته وأخواته . وربما كان مرجع هذا : (١) قلة خبرة الوالدين بتربية الأطفال و (٢) تلهفهما عليه وحمايته أكثر مما يجب ، أو (٣) أنهما حديثا عهد بالزواج ولم يستعدا بعد استعدادا كافيا لهذا التغير الطارىء على نظام الأسرة ، فإذا بهما لا يرحبان به أو (٤) أن بقاء الطفل وحيدا عدة سنوات يحرمه من فوائد الزمالة والتنافس والأخذ والعطاء مع أطفال سال يقاربونه فى السن أو (٥) ما يحس به الطفل الأكبر من مرارة الغيرة حين تزرق الأسرة بمولود ثان يغتصب منه ما كان ينعم به من عطف ورعاية . وقد وجد أن الطفل الأكبر ، فى رياض الأطفال ، تعوزه الثقة بالنفس ،

وأنه يميل الى المحافظة والتشبث بامتيازاته كما أنه لا يميل الى التزعم والتحدى .

أما الطفل الوحيد فتتأثر شخصيته الى حد كبير بانظروف والعوامل التي حدت بالوالدين الى قصر النسل على طفل واحد : (١) فقد يعتقد الوالدان أن السن تقدمت بهما بما لا يأذن لهما بأكثر من طفل واحد . وامثال هذين الوالدين يكونان في أكبر الظن من الصنف المتلهف أو المسرف في تسامحه أو المتراخي في تربيته ، (٢) فان كان الطفل الوحيد الطفل الباقي بعد موت أخ أو أخت ، اتسم موقف الوالدين منه بالقلق الزائد . (٣) أو يعتقد الوالدان أنهما لا يستطيعان أن يربيا أكثر من طفل واحد على النحو الذي يرتضيانه ، ومن المرجح أن يكونا اذن من النوع المدقق المتزمت الذي يحاول صنب الطفل في قالب معين ، (٤) فان كان السبب نظرة الوالدين المتشائمة الى الحياة ، تأثرت شخصية الطفل بهذه النظرة ، (٥) أو يكون السبب شقاقا بينهما ، وهنا يكابد الطفل الآثار السيئة للبيت المحطم . يضاف الى هذا أن الطفل الوحيد يجد نفسه على الدوام بين كبار يعجز عن التعامل والأخذ والعطاء معهم ، بل انه من أجل هذا معرض لاصطناع أساليب غريبة لاسترعاء أنظارهم . وقد لوحظ أنه لا يكون في العادة محبوبا من أترابه لأنه لم يألّف التعامل مع أطفال من نفس سنه . وقد تدفقه رغبته في التزامل الى اتخاذ « رفيق وهمي » . ومن المشاكل الشائعة بين أمثاله : العناد والانطواء والحساسية المفرطة والاعتماد على والديه .

والطفل الاخير : يكون في العادة عرضة للتراخي في المعاملة أو الإهمال . لأنه قد يولد يوم لا يعود الأطفال في نظر الأسرة شيئا طريفا أو مستحبا ، فاذا به في عين الأب قم جديد ، ومصدر ازعاج جديد ، وفي نظر الأم حمل لا مفر منه ، وفي نظر الاخوة هدف جديد للمساكسة والاضطهاد ، مما يفقده الشعور بالأمن أو يبيت في نفسه الشعور بالنقص حين يقارن نفسه بأخوته أو أخواته الكبار وما يحظون من قوة أو امتيازات .

وقد قام فريق من علماء النفس الكلينيكي بدراسة وافية لمعرفة ما يترتب على مركز الطفل في الأسرة من آثار في شخصيته ، فوجدوا :

١ - أن مركز الطفل ليس الا عاملا من عوامل عدة تؤثر في شخصيته .

٢ - وأن مركز الطفل قد يكون، ميزة له ، أو كارثة عليه ، أو لأهمية

له - والامر كله مرهون بموقف الوالدين منه ، والجو العام الذى يسود الاسرة .

٣- وأن نفس المشاكل السلوكية تعرض للأطفال فى كل مركز يحتلونه وبنفس النسبة .

١١- الفوارق بين الشخصيات

رأينا من دراسة الذكاء أنه قدرة عامة فطرية موروثية، أى أن الفوارق الفردية فى الذكاء ترجع فى المقام الاول الى الوراثة . وتشمل الآن : أيهما أهم فى تعيين شخصية الفرد وفى التمييز بين شخصيات الافراد ، البيئة أم الوراثة ؟ والنتيجة التى خرج بها أغلب الباحثين هى الاعتراف بأثر هذين العاملين معا . ذلك أن الشخصية مركب من سمات مزاجية انفعالية وأخرى اجتماعية وخلقية . والسمات المزاجية تتوقف فى المقام الاول على الوراثة . وقد ضربنا أمثلة لذلك فى الفقرة الثانية من هذا الفصل ، فى حين أن السمات الخلقية والاجتماعية لا بد أن يكتسبها الفرد ، فليس فى طبيعة التكوين الوراثى للهنود ما يجعلهم يقدسون البقر ، أو فى طبيعة الأمريكين ما يجعلهم يكرهون الزنوج ، أو فى طبيعة اليابانيين ما يجعلهم يؤلهون الاباطرة .

غير أن كثيرا من علماء الانثروبولوجيا والاجتماع وبعض علماء النفس الاجتماعى يؤكدون أثر البيئة ويسرفون فى ذلك الى حد جعلهم يتكروا أثر العوامل الوراثية ، فيقولون ان الشخصية مركب اجتماعى صرف ، وأنها مجرد انعكاس لثقافة المجتمع ، غافلين عما بين الافراد من فوارق ترجع الى عوامل وراثية وبيولوجية . هؤلاء هم المتطرفون من أنصار البيئة . وفى الطرف الآخر فريق أغلبهم من الأطباء وأطباء النفس يؤكدون أثر العوامل الوراثية والبيولوجية توكيدا يتلشى الى جانبه أثر العوامل الاجتماعية الثقافية غير أن الدراسات التجريبية بينت ما ينطوى عليه هذان الرأيان المتطرفان من اسراف وتجاهل للواقع ، وأن الحق غالبا ما يكون وسطا بين طرفين .

حجج على غلاة الوراثيين

١ - لقد ظهر أن التوائم الصنوية ، أى المتطابقة الوراثة ، ان نشأت فى بيئات اجتماعية وثقافية مختلفة ، تبدى تشابها ملحوظا فى سماتها

المزاجية من سن مبكرة جدا ، لكنها تبدى بتقدمها فى العمر اختلافا ظاهرا فى سماتها الاجتماعية واتجاهاتها النفسية باختلاف البيئة ، بل قد يصبح أحدها مجرما والآخر صالحا .

٢ - والمرجح أن درجة التوازن الهرمونى عند أغلب الناس تدور حول المعدل السوى ، وأن الافراط أو التفريط الزائد فى افراز الغدد الصم من حظ قلة من الناس . ومع هذا فأغلب الناس تختلف شخصياتهم اختلافا كبيرا . وهذا يرجع فى أغلب الظن الى اختلاف تنشئتهم الاولى وما يقومون به من ادوار اجتماعية مختلفة ، الى غير تلك من العوامل الاجتماعية .

٣ - ولو كانت الوراثة مسئولة وحدها عن الفوارق بين الشخصيات فلماذا تتحسن السمات الاجتماعية والخلقية الشاذة ، كالكذب والسرقة عند الاطفال المشكلين ان انتزعناهم من بيوتهم الى بيئة أخرى أصلح من الاولى ؟

٤ - ولقد رأينا من قبل كيف تختلف شخصيات المراهقين فى الشعوب البدائية عنها فى الشعوب المتحضرة ، وكيف تختلف شخصيات الرجال والنساء فى هذه الشعوب عنها فى تلك لاختلاف الادوار الاجتماعية التى تفرضها ثقافة المجتمعات المختلفة .

حجج على المتطرفين من انصار البيئة

١ - اتضح أن التوائم اللانصوية التى تنشأ فى بيئة واحدة تبدى تفاوتاً ملحوظاً فى سماتها المزاجية من سن مبكرة جدا .

٢ - كما اتضح أن الاطفال المشكلين من سمات خلقية منحرفة ان انتقلوا من بيئتهم الى أخرى أصلح منها تحسنت سماتهم الخلقية وبقيت سماتهم المزاجية كما هى تستعصى على التغيير .

٣ - ثم لماذا تختلف شخصيات الافراد الذين ينشئون فى بيت واحد ، أو ينتمون الى طبقة اجتماعية واحدة ، أو يقومون بأدوار اجتماعية واحدة ؟ صحيح أن البيت الواحد أو الطبقة الاجتماعية الواحدة ليسا بيئة سيكولوجية واحدة لجميع من بهما من الافراد ، لكنهما من دون شك أكثر تجانساً وتشابهاً ان قيسا الى بيوت أخرى أو طبقات اجتماعية مختلفة .

موجز القول أننا يجب أن نعمل لكل من الوراثة والبيئة حساباً فى تعيين شخصيات الافراد وما بينها من فوارق . والذى نريد توكيده هو

أن الشخصية ليست نتيجة اضافة عديدة لهذير-العاملين بل نتيجة تفاعل بينهما . ولقد سبق أن ذكرنا أن البيئة لا تشكل الفرد كما يشكل الصانع الصلصال ، بل انها تحفره كما يحفر السوط الحصان . فالسوط لا يزيج الحصان الى أمام بل يستحثه على السير بنشاطه الذاتى وجهده الخاص وما لديه من دوافع . فطفلان مختلفان فى الوراثة تختلف استجابتهما لنفس النوع من المعاملة ، هذا يستجيب للمعاملة القاسية بالتمرد والعدوان ، وذلك بالاستسلام والانطواء . . . وشخصان مختلفان فى الوراثة يختلف أسلوب أدائها لنفس الدور الاجتماعى . هذا يؤديه فى لين ورفق، وذلك فى غلظة وعنف . فالنار التى تذيب الدهن هى نفسها التى تجعل البيض يتجمد .

اسئلة وتمارين

- ١ - وازن بين تعريف الشخصية فى اللغة الدارجة والتعريف المقدم فى هذا الكتاب .
- ٢ - بين على ميزان تقدير بيانى قوة الدافع الى التقدير الاجتماعى لدى عدة أشخاص ممن تعرفهم جيدا .
- ٣ - اعمل قائمة بعشرة أسئلة يمكن أن تستخدم فى استخبار يقيس سمة السيطرة أو الخضوع .
- ٤ - صمم اختبارا موقفيا لتقدير السمات الآتية : عدم الاكتراث ، القدرة على كتم السر ، القابلية للايحاء .
- ٥ - كلما اعتمد الحكم على الشخصية على القياس الموضوعى كان دقيقا لكنه يكون سطوحيا ، وكلما اعتمد على التقدير الذاتى كان عميقا لكنه يكون غير دقيق - اشرح هذه العبارة .
- ٦ - ما هى الاخطاء التى يحتمل أن يقع فيها رئيس وهو يقدر شخصيات مرءوسيه .
- ٧ - الى أى حد نستطيع الحكم على شخصية فرد من نوع حديثه وطريقته فى الحديث ؟
- ٨ - كيف يمكن تفسير نمو الشخصية بنظريات التعلم ؟
- ٩ - بين دور التعلم الشرطى فى تكوين سمات الخجل والتعاون والامانة .
- ١٠ - يزداد نمو الشخصية باتساع الصلات الاجتماعية للفرد - اشرح .
- ١١ - ما أهم تغيرات المراهقة التى ترجع الى النضج الطبيعى ، وتلك التى ترجع الى التعلم ؟
- ١٢ - ما أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الشخصية فى مرحلة الطفولة المبكرة وفى المراهقة ؟

١٣ - وازن بين أثر الاسرة فى مرحلتى الطفولة المبكرة والمراهقة على شخصية الفرد .

١٤ - ما أهم العوامل التى تعطل نمو الشخصية ؟

١٥ - ما المقصود بالصورة الدينامية للشخصية ؟

١٦ - اذكر أهم ما أضافته الدراسات الانثربولوجية الى سيكولوجية الشخصية .

١٧ - ناقش رأى الذى يقول ان المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه .

١٨ - القول بأن الشخصية مرآة تنعكس عليها ثقافة المجتمع . قول حق لكنه ليس كل الحق - لماذا ؟

١٩ - بين بالمثال كيف أننا لا نستطيع أن نفهم شخصية فرد اذا فصلنا بينه وبين المجتمع الذى يعيش فيه .

٢٠ - تؤثر ثقافة المجتمع فى شخصيات أفرادها وتتناثر بها - اشرح .

٢١ - كل فرد منا يشبه جميع الناس من بعض الوجوه ، ويشبه بعض الناس من بعض الوجوه ، غير أنه فى الوقت نفسه لا يشبه أحدا غيره من الناس - ناقش و اشرح .

٢٢ - الى أى حد ساعدتك دراسة علم النفس على فهم شخصيات من يعاشرونك من الناس ؟

مراجع باب الشخصية

- Alexander : Fundamentals of Psychoanalysis, 1952.
Allport : Personality, 1937.
Anastasi : Differential Psychology, 1949.
Bellak (Ed.) : Projective Psychology, 1950.
Bonner : Social Psychology, 1954.
Cattell : Personality, 1950.
Crow : Adolescent Development and Adjustment, 1956.
Eysenck : Dimensions of Personality, 1947.
Eysenck : Sense and Nonsense in Psychology, 1960.
Freud : New Introductory Lectures on Psychoanalysis, 1933.
Flugel : Man, Morals and Society, 1945.
Goodenough : Developmental Psychology, 1945.
Hall and Lindzey : Theories of Personality, 1957.
Hunt (Ed.) : Personality and the Behavior Disorders, 2 vol. 1945.
Kardiner : Psychological Frontiers of Society, 1945.
Kluckhohn and Murray : Personality in Nature, Society and Culture, 1948.
Krech and Crutchfield : The Individual and Society, 1953.
Linton : Cultural Background of Personality, 1945.
Lindzey (Ed.) : Handbook of Social Psychology, 1954.
Mead, M. : Growing Up in Somoa, 1945.
Newcomb : Social Psychology, 1952.
Staton : Dynamics of Adolescent Adjustment, 1963.

البَابُ السَّاسُ

الصحة النفسية

الفصل الأول : الأزمات النفسية

الفصل الثاني : الأمراض النفسية والعقلية

الفصل الثالث : مبادئ الصحة النفسية

الفصل الأول

الآزمات النفسية

١ - الصراع والأزمة

مقدمة

بين شخصية الفرد وصحته النفسية صلة وثيقة . ولقد أشرنا من قبل الى أن تكامل الشخصية شرط ضرورى للصحة النفسية والتوافق الاجتماعى . فمن تعرض للعوامل التى تخل هذا التكامل اعتلت صحته النفسية وساء توافقه الاجتماعى . من هذه العوامل الصراعات النفسية العنيفة الموصلة ، الشعورية واللاشعورية (أنظر ص ٤٠٢) ذلك أن الصراع conflict يعنى قيام حرب فى ثنايا الشخصية مما يحول دون وحدتها واتزانها ويميل بها الى التفكك أو التصدع والانحلال . فالصراع إذن هو همزة الوصل بين الشخصية السوية والشخصية الشاذة . فمن أراد فهم اضطراب الشخصية واعتلال الصحة النفسية تعين عليه دراسة هذا الصراع : أنواعه ومصادره ومظاهره .

والصراع بمعناه العام هو تعارض قوتين أحدهما دافعة والأخرى مانعة . والصراع قانون من قوانين الحياة الأساسية : فالكائنات الحية تتصارع من أجل البقاء ، وفى ثنايا الكائن الحى صراع بين عوامل البقاء وعوامل الفناء ، والانسان فى صراع مع العالم المادى من أجل العيش ، ومع العالم الاجتماعى طلباً للأمن والتقدير والرفاهة وإثبات الذات . والرجل فى صراع مع المرأة ، والجديد فى صراع مع القديم ، والقوى فى صراع مع الضعيف . فإذا اتجهنا الى الحياة النفسية ألفينا حياة الفرد كلها لا تعدو أن تكون سلسلة من صراعات شتى تختلف شدة وتأثيراً وموضوعياً . فأول صراعات يفتانها الرضيع يدور رحاها وبينه وبين أمه وذلك حين تحاول تقييد حركاته أو تنظيم مواعيد ارضاعه وحين تطفئه من الثدي . ثم تتلو ذلك صراعات أخرى بين رغبته فى ارضاء دوافعه الفطرية وخوفه من العواقب أو خوفه من ضميره . وما أكثر الصراعات

التي تخلقها معاملة والديه له وموقفه من اخوته وأخواته ، ومعاملة المدرسين له ، والجو الاجتماعي الذي يسود المدرسة ، هذا فضلا عن الصراعات التي تبهظ في مرحلة المراهقة (أنظر ص ٤٥٠) ، وتلك التي تنشأ في مرحلة الرشد حول حياته المهنية والزوجية والاجتماعية العامة بين حقوقه وواجباته ، وبين ما يريده وما يقدر عليه .

أنواع الصراع :

والصراع أنواع : ١ - فهناك الصراع الخارجي المصدر الذي يقوم بين الفرد وما يعترضه من عقبات خارجية ، مادية أو اجتماعية أو جسمية تعوق ارضاء حاجاته ورغباته وأمانه . فالقحط والفقر وقوانين المجتمع والعاهات والأمراض الجسمية المزمنة أو المستعصية أمثلة لعقبات خارجية مثيرة للصراع . وهناك الصراع الداخلي الذي ينشأ حين يدب التعارض والتناحر بين الدوافع المختلفة للفرد : بين شهواته ومبادئه ، بين نزواته وضميره أو بينها وبين عاطفة احترامه لنفسه ، أو بين ما تنطوي عليه نفسه من معتقدات وأفكار وقيم وانحيازات وأطباع مختلفة . . . ومما يجدر ذكره بهذا الصدد أن العقبات الخارجية ليست في ذاتها مصادر للحيباط والضيق والألم عند جميع الناس ، بل يتوقف تأثيرها على وقعها وصددها في النفوس المختلفة . فالبؤس في ذاته لا يحرك الناس بل الشعور بالبؤس . ومن الناس من يتقبلون الفقر ويطيّقونه في صبر يدعو إلى الإعجاب . . (راجع ما ذكرناه عن البيئة الواقعية والبيئة السيكولوجية ص ١٣) . وعلى هذا فكل صراع خارجي لا يكون له أثر محرك أو أثر ضار الا حين يثقلب إلى صراع داخلي نفسي .

٢ - وقد يكون الصراع عابرا طارئا أو دائما مقيما . فمن الصراعات العابرة التعارض بين رغبة الطالب في الذهاب إلى السينما ورغبته في البقاء بالبيت للمذاكرة . ومن الصراعات الدائمة تلك الصراعات الباقية في نفس الفرد من عهد الطفولة كتلك التي تدور حول رغبته في الاعتماد على أمه ، أو كرهه لأبيه ، أو حنينه إلى العطف . . وهذه صراعات لاشعورية كما سيتضح معناه بعد قليل .

٣ - وقد يكون الصراع بسيطا أو معقدا حسب عدد الدوافع التي تشترك فيه وشديتها . فأبسط أنواع الصراع ما يتضمن اجباط دافع واحد ، أي إعاقته عن بلوغ هدفه ، كما هي الحال حين تمنع الطفل الصغير على الجري أو وضع الأشياء في فمه ، أما الصراعات المعقدة فمن أمثلها تردد

الفرد بين عمليين أو مشروعين هامين لهما صلة بمستقبله مثلاً • أيلتحق
بكلية الآداب أم بكلية الحقوق •

٤ - والصراع اما شعورى أو لا شعورى • فانشعورى هو الذى
يفطن الفرد الى طرفيه أى الى القوتين أو الدافعين المتعارضين فيه • أما
الصراع اللاشعورى فهو الذى يكون أحد طرفيه أو كلاهما خفياً لا يشعر
الفرد بوجوده • كالصراع بين حب الطفل الشعورى لأبيه وكرهه
اللاشعورى له ، أو بين ثقته الشعورية بشخص وإرتياكه اللاشعورى
فيه ، أو بين رغبة محظورة وبين ضمير الفرد - والضمير كما قدما جهاز
نفسى لا شعورى (أنظر ص ٤٠٩) •

وترى مدرسة التحليل النفسى أن الصراعات الشعورية لاينجم عنها
ضرر بليغ • فهى قد تسبب لصاحبها بعض الضيق والنفرة لكنها
لا تسبب اضطراباً فى الشخصية • أما الصراعات اللاشعورية فعامل
أساسى فى اضطراب الشخصية وتفككها أى فى الأمراض النفسية وكثير
من الأمراض العقلية • ذلك أن الصراع الشعورى يمكن سياسته وتدير
أمره وحسمه بطريقة أو بأخرى ، وهذا على عكس الصراع اللاشعورى
الذى يستحيل على الفرد حله وحسمه فإذا به ينزع الى الأزمان والدوام •
ومن أخطر هذه الصراعات اللاشعورية وأبقاها أثراً فى شخصية الفرد
وسلوكه تلك الصراعات الأساسية أو الجذرية التى تتكون فى مرحلتى
الرضاعة والطفولة المبكرة من اتصال الطفل بأبيه وأخوته وأخواته ،
والتي تعتبر أهم العوامل المهتدة للإصابة بالأمراض النفسية فى عهد
الكبر - بل يعتبر هذا من أهم الكشوف التى أضافها « فرويد » الى الطب
النفسى الحديث •

تعريف الصراع :

موجز القول أن للصراع مصطلحاً خارجياً وداخلياً مختلفة هى بمثابة
عقبات أو حواجز تعترض ارضاء دوافع الفرد وتحقيق أهدافه ، وأن
الصراع الخارجى يؤثر بطريقة غير مباشرة حين يصبح صراعاً داخلياً
نفسياً ، وأن صراعات الطفولة اللاشعورية ذات أثر باق فى المصير النفسى
للأفراد • ويسمى علماء النفس الى قصر اصطلاح « الصراع » على الصراع
النفسى الداخلى حين لا يكون عابراً مؤقتاً • فيكون تعريفه أنه تعارض
موصول بين دافعين لا يمكن ارضاؤهما فى وقت واحد • وقد يعرف أحيانا
بأنه حالة نفسية ثابتة نسبياً من القلق والتوتر تنشأ من هذا التعارض •
وبهذا المعنى يكون الصراع مرادفاً للآزمة النفسية •

ولندكر بهذا الصدد تلك الصورة الدينامية للشخصية التى بين لنا فيها « فرويد » أن الشخصية ميدان لصراع كثير من القوى والدوافع، وهو ميدان يصطرح بدوره مع ميدان البيئة الاجتماعية والثقافية ، وأن تكامل الشخصية رهن بقوة « الأنا » . . . فان تخاذل الأنا أو ضعف مالت الشخصية الى أن يختل تكاملها (أنظر ص ٤١٠) .

الأزمات النفسية :

لا تخلو حياة انسان من صعوبات وعقبات ، مادية ومعنوية ، خفيفة وعنيفة ، تعوق سير دوافعه نحو أهدافها . والطريق الطبيعى لازالة هذه العقبات أو التغلب عليها هو أن يضاعف الفرد جهوده وأن يدرر محولاته لتتخطتها من طريقه . فان لم يفلح فالخطوة الطبيعية الثانية هى أن يأخذ فى التبحر والتفكير عن طرق أخرى حل هذه « المشكلة » التى تعترضه ، كان يحاول الالتفاف حول العقبة ، أو ارضاء دوافعه المعوقة بطرق أخرى ، أو تأجيل هذا الارضاء الى حين . . . وقد يقع على الحل بعد جهد وعناء يطول أو يقصر ، أو يطول تفكيره ومحاولاته دون جدوى فيتمنع عليه الحل مهما بذل من جهد وتفكير . . . فى هذه الحال يقال ان الفرد يعانى أزمة نفسية، أو أنه فى حالة « صراع » أو فى حالة « احباط » Frustration .

وتختلف الأزمات النفسية من حيث شدتها وطول بقائها واستعصاؤها على الحل . فتكون أشد وأعمق أثرا ان كانت الدوافع المعوقة قوية ملحة ، أو حيوية هامة ، أو كانت أهدافها ذات قيمة كبيرة للفرد . وتكون مستعصية على الحل ان تضمنت دوافع لا شعورية لا يفتن المتأزم الى وجودها ، أو كانت المشكلة تفوق قدرة الفرد على حلها أو احتمالها .

وتتقرن الأزمات عادة بحالة من التردد والحيرة والقلق والتوتر الانفعالى ، هذا الى ما يترتب على احباط الدوافع من مشاعر أليمة كثيرة بالنقص والحيرة والعجز ، أو الشعور بالذنب والحجل والاشمئزاز والخرى أو الشعور بالقلق والخوف أو الشعور بالظلم والراء للذات ، أو الشعور بالعزلة والوحدة ، أو شعور الفرد بفقد احترامه لنفسه .

مصادر أزمات شديدة :

من المواقف التى تسبب لأغلب الناس أزمات نفسية شديدة :

١ - الأفعال أو المواقف التى تثير وخز الضمير .

- ٢ - كل ما يمس كرامة الفرد واحترامه لنفسه ، وكل ما يحول بينه وبين تأكيد ذاته .
- ٣ - حين تثبت الظروف للفرد أنه ليس من الأهمية أو من القوة ما كان يظن .
- ٤ - حين يستبد به الخوف من فقدان مركزه الاجتماعى أو حين يتوهم ذلك أو حين يفقده بالفعل .
- ٥ - حين يشعر بالعجز وقلة الحيلة إزاء عادة سيئة يريد الإقلاع عنها .
- ٦ - حين يبتلى برئيس مستبد .
- ٧ - حين يعاقب عقاباً لا يستحقه .
- ٨ - حين يمنع من تحقيق ما يريد منعاً تعسفياً .
- ٩ - حين يشعر ببعد الشقة بين مستوى طموحه ومستوى اقتداره .
- ١٠ - حين يشعر ببعد الشقة بين ما يملك وما يراه حقاً له .
- ١١ - حين يرى الغير يكافئون دون استحقاق .

وصيد الإحباط Frustration tolerance

يختلف سلوك الناس حيال ما يعترضهم من عقبات ومشكلات اختلافًا كبيراً :

- ١ - فمنهم من يمضى فى التفكير والتقدير وبذل الجهد للخروج من المأزق حتى ان كان فى حالة من التوتر الشديد .
- ٢ - ومنهم من يسارع الى الاستسلام والتخاذل على الفور .
- ٣ - ومنهم من يضطرب ويختل ميزانه بعد محاولات تطول أو تقصر، فإذا به قد أصبح نهباً للغضب أو الذعر أو الغزى وغير تلك من المشاعر التى تنجم عن الفشل والاختفاق ، ويدل أن يتجه بجهوده الى حل المشكلة اذا به يلجأ الى طرق وأساليب معوجة أو ملتوية أو متطرفة تنقذه مما يكابده من توتر وتآزم نفسى . وهى ساليب لا تدينه من هدفه ، بل تنأى به عنه ، أى أنها لا تحقق التوافق بينه وبين بيئته ، أو بينه وبين نفسه . وبعبارة أخرى فمن الناس من يلجأ الى ساليب واقعية انشائية ، ومنهم من يلجأ الى طرق معوجة أو سلبية أو غير واقعية لحل مشاكله . فالرجل

السوى أن فقد عمله جد فى البحث عن عمل آخر ، لكن غيره قد يثور على النظام الاقتصادى ، وينسب فقد عمله الى مؤامرة دبرت ضده ، أو يوقن أنه مضطهد ، أو يأخذ فى استجداء العيون واستدرا العطف من غيره ، أو يظل دون حراك يجتر أفسار الظلم ، أو ينهار فيصاب بمرض نفسى أو عقلى .

ويطلق اصطلاح « وصيد الاحباط » على قدرة الفرد على احتمال الاحباط دون أن يلجأ الى أساليب ملتوية غير ملائمة لحل أزمته ، أى لاستعادة توازنه النفسى . فمن كان وصيد احباطه مرتفعاً استطاع تحمل الاحباط والحزمان والصمود أكثر من غيره ، وكان نضجه الانفعالى أكمل وأتم من غيره (أنظر ص ١٢٧) .

وتتوقف حساسية الفرد للمواقف المحيطة على عوامل عدة منها وراثته ، ونوع تربيتة فى الطفولة ، وما يفرغه على الموقف من دلالة وأهمية . فمن المؤكد أن العوامل الوراثية لها أثر كبير فى حساسية الفرد للاحباط واحتماله ، ومن المؤكد أيضاً أن خبرات الطفولة لها أثر فى تعيين المواقف التى تشعر الفرد بالاحباط . فالرئيس المستبد قد يكون مصدراً للضيق والقلق عند مرءوسيه ، لكنه يكون شيئاً لا يطاق عند مرءوس كان أبوه يستبد به فى طفولته .

ومما يجدر ذكره أن وصيد الاحباط من أهم السمات التى تطبع شخصية الفرد وتميزه عن غيره من الأفراد .

٢ - عواقب الازمات النفسية

تؤثر الازمات النفسية فى سلوك الفرد وشغوره وتفكيره وكذلك فى وظائفه الجسمية . ويختلف هذا التأثير باختلاف شدة الأزمة ومدى بقائها ووصيد الاحباط لدى الشخص المتأزم . وللأزمات عواقب مباشرة وأخرى تتضح ان ظلت الأزمة قائمة غير محسومة مدة طويلة من الزمن . فمن العواقب المباشرة سرعة الاهتياج والغضب ، والبعز عن ضبط الانفعالات ، والقلق الحركى الذى يبدو فى عجز الشخص عن البقاء ساكناً فى مكان واحد مدة كافية ، وفى إسرافه فى فرك يديه أو فرقة أصابعه أو قضم أظفره أو حك مؤخرة رأسه أو السير جيئة وذهاباً فى الغرفة . كما قد تبعو هذه فى الاسراف فى التدخين أو تعاطى المخدرات ، بل وفى الاسراف فى الأكل والكلام والنوم أو القراءة هرباً مما يعاينيه من توتر

موصول... ومن هذه العواقب أيضا الاعتداء أو الاستسلام لصدر الاحباط أو الجمود أو النكوص مما سنفصله فيما يل .

ومن العواقب التي تظهر ان طال أمد الأزمة : حالة من التوتر الانفعالي المزمع تنتهي بإعياء جسمي ونفسي عام . فان كان الفرد مهيننا بحكم وراثته وتنشئته الأولى أمسى عرضة للإصابة بمرض نفسي أو مرض عقلي أو مرض ميكوسوماتي (أنظر ص ١٤١) .

ولننظر الآن في أهم العواقب المباشرة للأزمات النفسية :

٣ - العواقب المباشرة للأزمات النفسية

١ - العدوان Aggression

العدوان هو إيذاء الغير أو الذات أو ما يرمز اليهما . وللعدوان صور عدة منها العدوان عن طريق العنف الجسمي ، والعدوان باللفظ : بالكيد والايقاع والتشهير والتناوب والمشي بنميم . وقد يتخذ العدوان أشكالا أخرى كاسراف الوالد في مطالبه ونواهييه ، وتضييق المعلم على طلابه بإفراطه في النقد والتهديد وطلب النظام . أو يبدو العدوان في الغمز والتندر حين تنم النكتة اللاذعة عن عداوة دفين . بل ان الاهمال والاستخفاف بشخص أو شيء قد يكون ضربا من العدوان الشديد . وكذلك الحسد وهو تمنى زوال النعمة عن الغير .

وقد كان « فرويد » يرى أن العدوان فطري أصيل في بني آدم (أنظر ص ٩٣) . غير أن البحوث التجريبية وأظهرها بحوث « دولارد » Dollard لاتساند هذا الرأي ، وترى أن العدوان يكون في العادة نتيجة احباط سابق ، أو توقع لهذا الاحباط . فالاحباط يؤدي عادة - لا دائما - الى العدوان ان لم يحدث ما يكف العدوان .

وفم الانسان أول أداة يستخدمها للعدوان حتى وهو لا يزال في نعومة أظفاره . فهو يستخدمه للعض والبصق والقيء ثم السب والشتيم . كذلك العين واليد واللسان . فالتجسس هو اختلاس شيء من آخر لتهديده به . وتصف اللغة بعض النظرات بأنها « مميته » كما تصف بعض الألفاظ بأنها « جارحة » .

العدوان المزاج :

من الغريب أن العدوان لا ينصب دائما أو حتما على الأشخاص أو الأشياء التي أثارته . فإن حالت عقبات دون العدوان على مصدر الاحباط بأن كان شخصا مخوفا أو محترما أو محبوبا ، أو كان المعتدى عليه ممن نشئوا على الاعتقاد بأن كل عدوان اثم وخطيئة تحول العدوان وانصب على أول « كبش فداء » يلقاه في طريقه ، أسانا كان أم حيوانا أم جمادا فالطفل الغاضب قد يضرب ذميته أو يحطم الأثاث أو يكسر آنية الزهر . والاب الغاضب من رئيسه قد يصب جام غضبه على أولاده . والموظف المعرض لتحكم رئيسه يعقد العمل ويضع في سبيله شتى العقبات والعراقيل . وقد دل احصاء أمريكي على أن حوادث الاعتداء على الزوج في جنوب الولايات المتحدة تزداد وتشتد كلما هبطت أسعار القطن كان الزوج هم المسئولون عما حل بهذا المحصول من بوارا وفي هذا ما يشهد بأن الانسان ليس مخلوقا منطقيا بقدر ما هو مخلوق سيكولوجي أي أن ينزع بطبعه الى استعادة توازنه النفسى دون نظر الى من يصب عليه عدوانه : ظالما كان أو مظلوما .

ولقد أيدت التجارب هذا العدوان المزاج لدى الحيوانات . فقد درب « ميلر ، Miller » أزواجا من الفيران على أن يقتل أحدهما الآخر ، وذلك بأن كان يضع كل زوج فى قفص أرضيته مكهربة ، ولا يقفل التيار الا اذا بدءا يتقاتلان . وبعد التدريب كان يضع معهما فى القفص دمية بيضاء صغيرة من البلاستيك ، لكنهما كانا يتجاهلانه ويشترعان فى القتال . غير أنه حين كان يضع فارا واحدا فى القفص مع الدمية ، فإن الفار يبدأ فى القتال معها .

العدوان المرتد أو الايذاء الذاتى Mnesism

ان استعصى تصريف العدوان فى العالم الخارجى بأية صورة كانت ، تحول العدوان وارتد على صاحبه فإلهب فى نفسه الشعور بالذنب وإثار فيها الحاجة الى عقاب الذات ، تلك الحاجة التي درسنا نشأتها ومظاهرها فيما سبق (أنظر ص ١٢٠) . فإذا بالشخص قد أصبح يفتش - على غير قصد ظاهر - عن عقاب نفسه عقابا ماديا أو معنويا . من هذه الصور للايذاء الذاتى : التورط فى أعمال ومواقف مؤذية أو مهينة ، واستفزاز الآخرين ، وتكرار الخطأ ، والصبر على الذل ، ورفض النعمة وتلقى المصائب باستسلام أو بصدر رحب ، أو أن يحرم الفرد نفسه من مباحج الحياة

أو ن يغفل عن انتهاز الفرص مما يحرمه من الترقى والتقدم . . بل قد تكون الجريمة أو الانتحار من الوسائل التي يتخذها البعض هرباً من وطأة الشعور بالذنب .

وقد ينشأ العدوان المرتد من خوف الشخص خوفاً شديداً أن يصب عدوانه على المعتدى حتى لا يتعرض لايذائه العنيف . . وهذا يحمله على أن يتقمص شخصية المعتدى فيوجه العدوان الى نفسه بدلي أن يوجهه الى المعتدى . وتلك حال الطفل المغتاظ الذي يضرب رأسه في الحائط أو يشد شعره أو يلقي بنفسه على الأرض حين يعجز عن توجيه عدوانه الى والده . كما كانت تلك حال بعض أسرى المعتقلات النازية اذ كانوا يتقمصون شخصيات حراسهم العتاة فيحاكونهم في كلامهم ولباسهم وأفكارهم ، ويستسلمون لهم استسلاماً ، ويعاملون من يفد الى المعسكرات من أسرى -عدد معاملة جافية عاتية . أو حال بعض الطلبة حيال بعض المدرسين .

٢ - الاستسلام Resignation

هو الاذعان والامتثال والكف عن كل محاولة للتكيف مع الموقف المثير للأجباط اقراراً من الفرد بعجزه ، كان اليأس احدى الراحتين . ويقترون الاستسلام عامة بالتبيل وعدم الاكتراث واللامبالاة وقد يكون الاستسلام نتيجة لعدوان مرتد أو لا يكون كذلك وتلك حال الرعايا في بعض البلاد التي يستبد بها حكام طغاة ، أو حال العامل الذي فقد كل أمل في تحسين حاله ، أو حال المريض الذي أيقن من دنو أجله ، فكان الاستسلام هنا بمثابة انسحاب كلي من الموقف المحيط .

٣ - الجمود Fixation

هو تشبث الفرد بسلوك معين وتكراره بصورة متحجرة بعد أن اتضح له أنه لا يغنى ولا يفيد ، مما يحول دون الفرد أن يستعيض عنه بسلوك آخر ذي قيمة وفائدة . فهو شبيه من بعض الوجوه بتلك الأفعال القسرية التي يدأب على ممارستها المصابون بمرض الوسواس اذ يغسلون أيديهم مئات المرات في اليوم الواحد . ومن مظاهر الجمود عند المتأزم العناد الأعمى ، والرفض البات لقبول الآراء الجديدة حتى ان دلت التجربة على عقم الآراء القديمة . كما يبدو لدى الأب أو المدرس أو المدير الذي يعض في توقيع العقوبات وهو يرى أنها لا تزيد الطين الا بلة .

هو تراجع الفرد الى أساليب طفلية أو بدائية من السلوك والتفكير والانفعال حين تعترضه مشكلة أو يلتقى بموقف أزم ، فإذا به يستبدل بالطرق المعقولة لحلها أساليب ساذجة يبدو فيها تهلل التفكير وغلبة الانفعال . فتتري المناقش الهادئ الرزين يلجأ حين يفهم الى الصياح واللجاج والمكابرة ، وإذا به أضحي عاجزا عن الفهم ، عاجزا عن اخفاء ما تنطوى عليه نفسه من شك وارتياب وخوف وبغضاء . بل قد يرتد العالم الرصين فينكص الى التفكير الخرافي والحجة الأسطورية . ومن مظاهر النكوص السب والصراخ والتمارض والغيرة والعناد والبكاء عند الارتطام بالمشاكل ، والتحكم في الأهل والأصدقاء ، والاعراض عن الزواج خوفا من تحمل التبعات ، والاسراف في الحنين الى الماضي « أيام زمان » ، خاصة عند من كانت طفولتهم يغشاها الأمن والطمأنينة . كذلك شدة القابلية للايحاء أى سرعة تصديق المرء وتقبله للأراء والأفكار دون مناقشة لها أو تمحيص كما يفعل الأطفال ، قد تكون سلوكا نكوصيا .

والنكوص غير مقصور على الكبار فالطفل ذو السادسة قد يأخذ في التبول القسرى أو في مص أصابعه أو يكثر من العناد والعصيان ان رأى أخاه الأصغر قد استأثر بعناية أمه وعطفها من دونه . فهو ينكص الى أمسه - نكوصا لا شعوريا - بطبيعة الحال - عسى أن يصيبه شيء من الحنان المفقود . وكلنا يعرف الطفل الذى يستعمل لأحلام اليقظة حين يشعر أنه غير مرغوب فيه ، والطفل الذى يتشبث بشباب أمه حين يتشاجر والداه ، أو الذى يأخذ في قضم أطافره حين تترك أمه البيت .

ويبدو النكوص واضحا لدى كثير من الناس فى حالة المرض الجسمي ، لكنه أكثر وضوحا فى الأمراض النفسية والأمراض العقلية اذ يتخذ أشكالا عنيفة منها التجهم والصراخ والغيرة العنيفة والغضب الشديد والضحك أو البكاء الصبياني والاندفاع والذعر من أشياء تافهة . . وكذلك الكلام واللعب الصبياني فى بعض حالات الجنون .

ومما يذكر أن هذه الاستجابات المباشرة للأزمات مظاهر فطرية للغضب والخوف لا يكتسبها الفرد عن طريق الخبرة والتعلم . كما أنها ليست فقط مظاهر أو عواقب للأزمات ، بل انها فى الوقت نفسه محاولات من الفرد لحفض ما يعانیه من قلق وتوتر .

٤ - الطرق السليمة لحل الأزمات النفسية

الطريقة المثلى لحل الأزمة هي أن يجعل منها الفرد موضوعا لتفكيره وتأمل الهادئ الموضوعي ، كما لو كان يواجه أية مشكلة أخرى ، نظرية أو عملية أو اجتماعية . والشرط الأول لكل تفكير مثمر هو أن يلزم الفرد جانب الروية والهدوء ، ثم ينظر الى المشكلة من جميع نواحيها نظرة فاحصة شاملة موضوعية في جرأة وصراحة ، ثم يأخذ في تحليل عناصرها السارة وغير السارة ، ووزن كل عنصر في غير تهور أو اندفاع . وليحذر الفرد أن يخدع نفسه بأن يغض عن خطورة المشكلة ، أو أن يتعامى عن عيوبه الخاصة ونواحي ضعفه ، أو أن يضخم من قدراته وإمكاناته ، أى لعمل على أن يكون أمينا واقعيا في هذا التفكير . فقد يهيد التفكير الى مضاعفة جهوده أو الى تحصيل معلومات جديدة أو كسب مهارات جديدة ، أو يحمله على طلب النصيح أو التعاون مع الغير أو على التعويض عما به من نواحي للنقص تعويضا واقعيا مباشرا ، كأن يعمل الطالب المتخلف في دروسه لأسباب عقلية على أن يتفوق في الألعاب الرياضية أو الأنشطة الاجتماعية ، وكأن يلجأ الفقير الى الكدح والمثابرة وتنمية ما لديه من قدرات واستغلالها . والصعوبة الكبرى في اصطناع هذه الطريقة هي أن كثيرا ممن تؤذى نفوسهم هذه العيوب لا يفتنون الى السبب الحقيقي لمتاعبهم ، كما يجد أصدقاؤهم حرجا في الكلام اليهم عنها .

فان كان مصدر الأزمة دوافع أو أهدافا متصارعة ، فليحاول الفرد التوفيق بين بعضها وبعض ، بترجيح أحدها أو تأجيل اشباعه حتى تحين فرصة مواتية . ومن خير الطرق لحل أمثال هذه الأزمات أن يسجل المرء كتابة مزايا كل من الهدفين ومساوئه أثناء التفكير في المشكلة عدة أيام أو أسابيع حتى يتسنى له الموازنة الاجمالية بينهما . ذلك أن المزايا والمساوئ لا تبدر كلها الى الذهن دفعة واحدة في العادة ، كما أنه من العسير الاحتفاظ بهاجمعا في الذهن في وقت واحد . وفي هذا التسجيل أمان من أثر التغيرات النفسية والمزاجية الطارئة التي قد تشوه النظر الى المشكلة

والأسلوب الناجح في حل الأزمات هو الذى يرضى الدوافع ويحقق الأهداف بصورة ترضى الفرد والمجتمع في وقت واحد ، أو على الأقل بصورة لا تضر بالغير ولا تتناقض مع معايير المجتمع .

الحيل الدفاعية Defense mechanisms

إن لم يوفق الفرد إلى حل أزمته النفسية أى ما يعانيه من صراع بطريقة ايجابية واقعية بأن كانت المشكلة تفوق قدرته على حلها أو احتمالها ، أو كانت لا شعورية خافية الجوانب ، أو لأنه لم يتعلم في ماضيه حل المشكلات بالطرق السليمة الناجحة ، ظل الفرد في حالة احباط موصول ، ولجأ إلى طرق أخرى ملتوية أو سلبية أو خادعة هي ما تعرف « بالحيل الدفاعية » أو « خافضات القلق » لأنها تدفع عن « الأنا » Ego غائلة التوتر والقلق ، وتقيه مشاعر العجز والفشل والخوف والحجل والرئاء للذات واستصغارها . وهي حيل تعمل ، كما سنرى بصورة آلية لا شعورية غير مقصودة . كما أنها لا تستهدف حل الأزمة بقدر ما ترمى إلى الخلاص من التوتر والقلق وتزويد « الأنا » بشيء من الراحة الوقتية حتى لا يختل توازنه . ويمكن تصنيف هذه الحيل بوجه عام إلى :

١ - حيل خداعية أى تنطوى على خداع الذات ، وذلك بالتمويه على المشكلة أو انكارها أو التنصل منها أو عدم الاعتراف بها .

٢ - حيل تعويضية أى يحاول أن يعوض بها الفرد عما يشعر به من نقص أو حرمان .

٥ - الحيل الخداعية

١ - الكبت Repression

هو أول حيلة للتخفيف من الأزمة بخداع الذات (أنظر ص ١١٤) ، والكبت حيلة كل « أنا » ضعيف ، لذا فهو حيلة عادية في عهد الصغر ، لكنها غير طبيعية في عهد الكبر . ومع هذا فكلنا يلجأ إلى الكبت بمقدار . والكبت كغيره من الحيل الدفاعية يحتمل أن يصبح من قبيل العادات السيئة الثابتة إن أسرف الفرد في الالتجاء إليه في طفولته بعد أن وجد فيه مخرجا من مشكلاته وأزماته النفسية . وترى مدرسة التحليل النفسى أن الكبت أساس الحيل الدفاعية جميعها .

٢ - التبرير Rationalization

هو أن ينتحل المرء سببا معقولا لما يصدر عنه من سلوك خاطيء أو معيب ، أو لما يحتضنه من آراء ومعتقدات وعواطف ونيات حين يسأله

الغير أو حين يسائل نفسه • هو تقديم أعذار تبدو مقنعة مقبولة لكنها ليست الأسباب الحقيقية • فالتلميذ المتخلف يبرر تخلفه بأن المقرر صعب عسير ، أو يغش في الامتحان ويعتذر بأن الامتحان ليس وسيلة عدلة لاختبار الكفايات • ومن الآباء من يبررون عقابهم الشديد لأطفالهم بأن ذلك لصالحهم في حين أن الدافع الحقيقي هو تصريف غضب الآباء • ونحن نبرر عدم دهبنا الى الطبيب بثرة اعماننا في حين أن الدافع الحقيقي هو الخوف من الذهاب • وقد يسرف الرئيس في علقب مرءوسه ثم يبرر سلوكه بأن يخلق له عيوباً لا توجد فيه • ومن الناس من يرون الاستكانة تواضعاً ، والتواكل توكلاً ، والتبذير كرمًا ، والمجون مرحاً ، وابخل حرصاً ، والفوضى حرية ، والقعود قناعة ، والقسوة حزمًا • من هذا نرى أن التبرير غالباً ما يكون محاولة لحل أزمة « مشكلة » أخلاقية •

وللتبرير صور عدة منها اعتذار الفرد عن فشله في الحصول على شيء بأنه لا يميل الى هذا الشيء أو يكرهه ، فيكون ملته كمثل الثعلب الذي عجز عن بلوغ العنب فادعى أنه لا يجب العنب • ويسمى هذا الأسلوب من الاعتذار بأسلوب « العنب المحرم » • ومن أمثاله اعراض الفقير عن تحسين حاله باقتناء المال لأن المال لا يستحق الكد من أجله • أو ذلك الرجل يصرح بسروره لعدم انجابه أطفالاً لأن الأطفال عيب ومسئولية وعناء كبير ! وعكس هذا النوع من التبرير قبول الواقع المر والرضا به بخجة أنه لا مفر منه أو أنه خير الأمور دون أن يبذل الفرد جهداً لتغيير الحال • ويسمى هذا الأسلوب التبريري بأسلوب « الليمون الحلو » ، الذي يتخفف به الفرد من عجزه وقعوده واستسلامه ، ويخدع نفسه بأنه غير عاجز أو فاجر الهمة أو كسول •

ويجب التمييز بين التبرير والكذب • ففي الكذب يدرك الفرد السبب الحقيقي لسلوكه ، لفشله مثلاً ، لكنه يتعمد التحريف • فالكذب محاولة مقصودة لخداع الغير لا تتضمن خداع الذات • أما في التبرير فيعتقد الفرد ويؤمن بأن ما يقوله هو الحق • فجوهر التبرير خداع الذات ، وقد يؤدي أولاً يؤدي الى خداع الغير • والتبرير كالكتب حيلة لاشعورية غير مقصودة تصدر عن الفرد بصورة آلية تلقائية لا تسبقها روية أو تفكير •

من هذا نرى أن التبرير حيلة يدفع بها المرء عن نفسه ما يؤذيها ويسبب لها القلق • هو حيلة يتنصل بها الفرد من عيوبه ومثالبه ويموه عليها • هو حيلة يلجأ اليها كل مقصر أو فاشل أو معتد أو عاجز أو نزاع

أو مخطيء . وهو حيلة مشاعة بين الكبار والصغار خاصة بين من تناقض أفعالهم ما لديهم من مبادئ خلقية ومن ينساقون وراء عواطفهم ونزواتهم وعاداتهم الضارة .

٣ - الإسقاط Projection

حيلة لا شعورية تتلخص في أن ينسب الشخص عيوبه ومناقضه ورغباته المستكبره ومخاوفه المكبوتة التي لا يعترف بها ، الى غيره من الناس أو الأشياء أو الأقدار أو سواء الطالع وذلك تنزيها لنفسه وتخففا مما يشعر به من اقلق أو الحجل أو النقص أو الذنب (١) . فترى الكاذب أو الجحود أو الاناني أو المتعصب - الذي لا يشعر بوجود هذه الصفات في نفسه - ينسب الكذب أو الجحود أو الأنانية أو التعصب الى غيره . والزوج الذي تنطوى نفسه على رغبة مكبوتة في خيانة زوجته يميل الى اتهامها بالخيانة وكثيرا ما يكون ترتيب الفرد في الناس وعدم ثقته فيهم اسقاطا لارتيابه في نفسه وعدم ثقته فيها . ومن مظاهر الإسقاط وعظ الناس وارشادهم الى تقويم انفسهم من عيوب يتسم بها الواعظ وهو لا يدري . بل كثيرا ما يكون تصيد أخطاء الناس دليلا على عقدة ذنب . . فبالإسقاط نحكم على أنفسنا حين نحكم على الغير . . انها اعترافات أكثر من أن تكون اتهامات .

والإسقاط شائع عند جميع الناس ، صفارهم وكبارهم . بدرجات تختلف شدتها . فكثيرا ما ننسب الرسوب في الامتحان الى صعوبته ، والتأخر في الحضور الى ازدحام المواصلات ، ورداءة الخط الى نوع القلم ، والفشل في المشروعات الى الخط ، وسوء سلوك الطفل الى وراثته لا الى سوء تربيتنا اياه ، واغراء المرأة كان على الدوام عذرا للرجل في كسل العصور . فقديما أنجى آدم باللوم على حواء ، فانحت حواء باللوم على الشيطان ، فاخرجهما العليم بذات الصدور ، الذي يعلم السر وأخفى ، أخرجهما من الجنة . ولقد صدق من قال :

نعيب زماننا والعيب فينا

وما لزماننا عيب سوانا

ويختلف الإسقاط عن التبرير في أن التبرير دفاع واعتذار بينما الإسقاط هجوم واعتداء وقذف

(١) الإسقاط معنى آخر ذكرناها في مقال النظر ص ١٢٢ .

والاسقاط يؤدي غرضا مزدوجا : فيه نتخفف من مشاعرنا ودوافعنا البغيضة ونعمى عن رؤية أنفسنا كما هي عليه فى الواقع - لذا كان حيلة خداعية - كما أنه يجعلنا فى حل من نقد الناس واتهامهم والمبادرة الى لوهمهم قبل أن يلومونا ، كما هي الحال عندما تصطدم سيارتان فى الطريق فيبادر كل سائق من فوره الى القاء اللوم على الآخر . بل انه يجعلنا نحاسب الناس حسابا عسيرا انه يست لديهم عيوب ونقائص شبيهة بعيوبنا ونقائصنا نحن . فالأب الفاشل فى عمله يتهم أبنة بالاهمال فى دراسته ، والمدرس الكسول أو البليد لا يغفر لتلاميذه الكسل أو البلادة لأنهم يصورون له الناحية التى يكرهها من نفسه . كذلك نرى القاضى الذى تعتلج فى أعماق نفسه ميول اجرامية يميل الى الصرامة فى أحكامه .

والاسقاط واضح كل الوضوح فى كثير من الأمراض العقلية اذ يسقط المريض رغباته الدفينة وشكوكه وكرهيته اللاشعورية على العالم الخارجى ، فيخيل اليه أنها صادرة موجودة فى نفوس الآخرين . فقد تنهم المريضة رجلا بأنه يحبها ويفازلها ويراسلها فى حين أنها هي التى تحبه وتود أن تغارله وأن تراسله . وقد يتوهم المريض أن الناس تنهمه باللوادية فى حين أنه هو الذى تنطوى نفسه على رغبة لوطية لاشعورية ، بل انه قد يسمع بالفعل فى هلاوسه أصواتا تناديه وتتهمه بهذه الحصلة . فهو يقرأ فى نفوس الناس نياته ورغباته الدفينة .

٤ - التكوين العكسى Reaction formation

محاولة لا شعورية أى غير مقصودة من الفرد للتمويه على دافع دفين بغيض بأن يظهر فى سلوكه على عكس ما يضمر فى أعماق نفسه . وقد رأينا أمثلة كثيرة لذلك حين درسنا السمات العكسية للشخصية (انظر ص ٣٩٩) . تلك حال الطفل الذى يرفض تقبل العطف من أحد بينما هو يكن فى أعماق نفسه حينئذ شديدا الى العطف . ولندكر ان كثيرا ممن لا يحفلون بالنقد تنطوى نفوسهم على الاهتمام الزائد به ، وكثير ممن يلتمسون من الناس أن ينقدوهم نقدا صريحا تنطوى نفوسهم على الرغبة فى الثناء ، وآية ذلك أنهم يغضبون حين يوجه اليهم النقد . وناهيك بمن يهاجمون الأباطيل وهم يؤمنون بها فى حوارة نفوسهم ، أو بمن يتعون للسلم وهم أشد الناس خصاما وعنفا حين يدافعون عن قضيتهم . والاستكانة الظاهرة التى يبدو بها المريض بعصاب الوسواس تخفى وراءها بالفعل نفسا تموج بالعدوان والتخدي والغناد . بل ان الاسراف

في التطفل والتأدب أو التذلل لشخص معين كثيرا ما يكون غلالة تخفي وراءها عداوة لاشعورية له . كذلك الاسراف في الورع والزهد كثيرا ما يكون تمويها لا شعوريا ، أى غير مقصود ، على ميول شهوية أو عدوانية مكبوتة . ولعلك لاحظت أن أهذا الفتيات وأكثرهن خجلاهن اللاتي يطلن أظفارهن بما يشبه مخالب النمر !

ويجب التمييز بين التكوين العكسي والتصنع المقصود . ففي التصنع يكون الفرد شاعرا بالميل المحظور أو بدافع غير المساغ ويرغب عامدا في اخفائه . أما التكوين العكسي فهو حيلة أو سلوك لا شعورى ينجم عن دوافع محظورة مكبوتة ، أى لا يقطن الفرد الى وجودها ، بل ينكرها مخلصا في إنكاره . وهنا يتجلى خداع الذات .

على أنه من الخطأ أن نظن أن كل سمة خلقية مشتطة نتيجة تكوين عكسي ، اذ قد تكون نتيجة ارضاء دافع لا نتيجة كبته والتمويه هليه . فالرغبة الشديدة في المعارضة والمخالفة قد تكون ارضاء لدافع المقاتلة أو الظهور ، والشفقة الزائدة قد تكون ارضاء لعاطفة خيرة أو رد فعل لقسوة مكبوتة .

٦ - الحيل التعويضية

١ - التعويض المسرف Overcompensation

يطلق على مجموعة الاستجابات المسرفة أو السخيفة التي يحاول بها الفرد التخفف من التوتر الناشئ من عقدة نقص (أنظر ص ١١٩) أنه نوع من التعويض يتجاوز الحدود المعقولة المقبولة حتى ليندو متكلفا أو سخيفا أو مضادا للمجتمع . ويحدثنا الباحثون في جناح الأحداث أن ما يتركبه هؤلاء من ذنوب وعدوان على الناس أو الممتلكات ما هو الا نتيجة لعقدة نقص في أغلب الأحيان . فاذا بالحدث يهرب من البيت أو يسرق أو يعتدى أو يتحدى العرف حتى يثبت لنفسه وللناس أنه غير ضعيف وأن لديه من القوة ما يستطيع أن يتحدى به حتى القانون .

ومن المشاهد أن بعض الطلبة الذين يعانون صراعات انفعالية من مشكلات شخصية أو مالية أو عائلية أو اجتماعية ، يتكيفون لهذه المشكلات عن طريق التعويض المسرف فيسرفون في المذاكرة والدرس . ثم أنهم في القمة من الناحية الدراسية لكنهم ليسوا من الصنف الجيد من الناحية

النفسية • فالطالب المتزن الجيد هو من يستطيع أن يتمتع بالحياة في مجالات كثيرة علاوة على اهتمامه الكبير بدراسته •

٢ - أحلام اليقظة

أحلام اليقظة قصص يرويها الانسان لنفسه بنفسه عن نفسه • هي نوع من التفكير الذى لا يتقيد بالواقع ولا يحفل بالقيود المنطقية والاجتماعية التى تهيمن على التفكير العادى • وتستهدف هذه الأحلام ارضاء رغبات وحاجات لم يستطيع الفرد ارضاءها فى عالم اواقع • فيها تبنى القصور فى الهواء ، وتوضع الخطط للمستقبل الذى ينشده الحالم ويعجز عن بلوغه • فيها يجد المرء عزاء وسلوى وخلصا من القلق الناجم عن احباط دوافعه ، فترى الضعيف يحلم بالقوة ، والفقرير بالثروة ، والمظلوم بالبطش ، والغبى بالذكاء • وقد يضع نفسه بطلا لرواية يؤلفها وينعم فى ثناياها بما ينعم به الأبطال ، أو يضع نفسه موضع البطل المظلوم المذهب الذى يلقي الذل والهوان فى أول الأمر ثم تتكشف بطولته فيلوم الناس أنفسهم ويردون اليه اعتباره وما هو أهل له من الاحترام والتقدير • من هذا ترى أن أحلام اليقظة صمام أمن للرغبات المكبوتة والدوافع المحبطة ، أو هي نوع من التعويض الوهمى أو العزائى •

فوائدها ومضارها

وأحلام اليقظة ظاهرة طبيعية عادية لا ضرر منها ان التجأ الفرد اليها بمقدار • كما أنها ليست دائما من النوع العايب العقيم • فالشعور بالرضا من الحل المؤقت للمشكلات فى عالم خيالى جديد قد يحفز الفرد على تحقيق ما تدور عليه أحلامه ، وقد يزوده بخطة للتغلب على الصعوبة فى عالم الواقع • كما أن حل صراع النفسى حلا ناجحا فى الأحلام قد يذهب بما لدى الفرد من سخط أو تهيب أو وساوس عابرة • أما ان زحمت الاحلام الحياة النفسية فامتصت جزءا كبيرا منها أمست ضارة بالفرد وخيمة العاقبة • فقد يؤدى الاسراف فيها الى التباس الخيال بالواقع ، أو الى أن يقنع بها الفرد فتعفيه من التنفيذ الفعلى لرغباته وآماله كذلك تصبح الأحلام ضارة متى أثرت فى نشاط الفرد وصلاته بالناس متى أصبح ملكا لها بدل أن تكون ملكا له • • • وتصبح أمرا خطرا متى أثر الاحتما بها والانطواء على نفسه كلما ارتطم بموقف مشكل • فمن الناس من يحلون مشاكلهم مع الناس فى هذه الأحلام فيعتدون عليهم فى

الخيال ، وهذا يكفيهم . ومن الناس من تدور حياتهم الجنسية كلها على ممارسة العادة السرية . ومن أخطارها أيضا أنها قد تكون بعيدة عن الواقع بعداً كبيراً فتبعدنا عن السعى خوفاً من الاخفاق . ان كثيراً من حالات الاخفاق فى الزواج ترجع الى ما كونه الفرد فى أحلامه من خيالات مضخمة عنه لا يحققها الواقع . ومن أشد أخطارها أنها قد تسهل التورط فى أفعال إجرامية حين تتشابه ظروف الواقع والظروف التى يتخيلها الحالم .

وأحلام اليقظة نشاط ذهنى مشاع فى عهد الطفولة ومقتبل الشباب وفى عهد الشيخوخة أيضا . ولكن اذا رأينا ان طفل أو الشاب يسرف فى الاستسلام لها كان هذا دليلا على أنه يعانى أزمة أو أزمات موصولة . ونشير أخيرا الى نها تمتص شطرا كبيرا من حياة المصابين بأمراض نفسية وأنها تستنفد الشطر الأكبر من حياة المصابين بأمراض عقلية .

٣ - التقمص Identification

هو اندماج شخصية الفرد فى شخصية آخر أو فى شخصية جماعة نجحت فى الظفر بالأهداف التى يفتقدها ، أو للتخفف من صراع نفسى . فنحن نميل الى تقمص من ينعمون بما حرمانه حين نقرأ عنهم أو نفكر فيهم أو نشاهدهم على المسرح . من ذلك أن تتقمص الفتاة المحرومة شخصية الممثلة التى تعجب بها ، وأن يتقمص الطفل شخصية أبيه ليشعر بالقوة التى يصبو اليها وأن يتعلق التلميذ الضعيف تعلقا شديدا بمدرس المادة المتخلف فيها ، وأن يتقمص الفتى شخصية النادى أو الجماعة التى ينتمى اليها ويقاخر بذلك تعويضا عما يشعر به من نقص ، وأن يتقمص الرجل « شخصية » مهنته أو بلدته ، يزهو بما تتسمان به من شهرة وتقدير . بل قد يتقمص الآباء شخصيات أولادهم تقمصا تاما فيشعرون بما يشعر الأولاد من مختلف ألوان السرور والحزن والحب الكره . . وغالبا ما تكون حظوظ هؤلاء الأولاد خيرا من حظوظ آبائهم ، ينعمون فى الحياة بما يفتقده الآباء منها . كذلك يمكن اعتبار رغبة بعض الناس فى تكوين أسرة نوعا من التقمص للأطفال ، يأمل به الأبوان نوعا من الخلود ، غير الخلود الموعود .

فمن الدوافع القوية الى التقمص الشعور بالنقص والعجز كما قدمنا ، وقد يكون الدافع اليه التماس الأمن والتحرر من القلق مما يبدو كثيرا فى العاب الأطفال ، حين يقوم الطفل بتمثيل دور طبيب الأسنان

ويقوم بخلع ضرس أخيه الأصغر . أو يكون التقمص للتغلب على الحزن
أحيانا كتلك الطفلة التي ماتت قطتها فأعلنت أنها صارت قطّة وأخذت
تجوب على أربع وامتنعت عن الأكل على المائدة .

ويبدو التقمص واضحا في هذين المصابين بأمراض عقلية حين
يعتقد أحدهم أنه نابليون بونابرت فيلبس ثيابه وقبعته ويحاكي حركاته
ويتخذ سمته وأسلوبه في الأمر والنهى .

٧ - وظيفة الحيل الدفاعية وخصائصها

رأينا أن الحيل الدفاعية وسائل لخفض القلق والتوترات المصاحبة
للأزمات النفسية على اختلاف أنواعها ومصادرها . فهي تهون من وطأة
العقبات المادية والمعنوية التي تعترض الفرد ، كما تقيه من معرفة عيوبه
ونقائصه ونياته الدفينة الذميمة والرجيمة فتقيه من مشاعر النقص والذنب
ومن استصغار نفسه واتهامها وتبقى له على احترامه لنفسه . وبعبارة
أخرى فهي ذرائع تقي الفرد من الآلام التي تأتيه من جسمه ومن نفسه
ومن الناس ، ومن ثم فهي تعينه على تحمل أعباء الحياة وصدماتها ، وتهبه
شيئا من الراحة والهدوء ولو بصورة وقتية وهمية . وهي تشترك جميعها
في عنصر واحد هو إخفاء الصراع أو الهرب منه بدلا من مواجهته . وفي
عبارة واحدة نقول أن وظيفة هذه الحيل هي وقاية « الأنا » وحمايتها مما
يحتمل أن يخل توازنه ، فكأنها شبيهة من بعض الوجوه بتلك العمليات
العصبية الحركية التي يقوم بها الجسم على الفور وبصورة آلية متى أوشك
اتزانه أن يختل فيسقط .

١ - وهي حيل لا شعورية ، أى تعمل بطريقة آلية لا تسبقها روية
أو تفكير ، كما لا يمكن ضبطها بالارادة .

٢ - كما أن أغلبها فطرى لا يكتسبه الفرد عن طريق الخبرة
والتعلم ، كالكبت والتقمص وأحلام اليقظة . أما التبرير والاستقاط
والتكوين العكسى فحين الحيل التي يمكن أن يكتسبها الفرد في طفولته
عن طريق الملاحظة ومحاكاة من حوله . غير أن اختيار الفرد بعضها دون
البعض الآخر فيمكن تفسيره بقانون التدعيم (أنظر ص ٢٠٦) .

٣ - والحيل الدفاعية ليست حيلة شاذة ، فكل الناس يصطنعونها

بقدر قليل أو كبير ، كبارهم وصغارهم ، وان كانت توجد بارزة مشتتة عند المصابين بأمراض نفسية وأمراض عقلية كما رأينا . والواقع أنها تؤلف شطرا هاما من أعراض هذه الأمراض ، كما أنها تبدو في حالات الشدة والتأزم بشكل واضح لدى الأسوياء من الراشدين والأطفال .

غير أنها تصبح ضارة أو شاذة (١) متى أفرط الشخص في الالتجاء إليها كلما صدمه أمر مشكل أو موقف آزم بدل أن يواجهه في جرأة وصراحة ويعمل على حله بطريقة واقعية مباشرة ، (٢) ان أعمت الفرد عن رؤية عيوبه ومشاكله الحقيقية أو أخفتها عنه اخفاء تاما موصولا ، أو ان أثرت في تقدير الفرد لنفسه وفي صلاته بالآخرين تأثيرا ضارا .

الفصل الثاني

الأمراض النفسية والعقلية

١ - سوء التوافق Maladjustment

ان استطاع الفرد أن يعيش في زحمة هذه الحياة عيشة راضية مرضية منتجة في حدود قدراته واستعداداته قيل انه حسن التوافق . أما ان عجز عن ذلك بالرغم مما يبذله من جهود فهو « سيء التوافق » . ويعرف سوء التوافق بأنه حالة دائمة أو مؤقتة تبدو في عجز الفرد وإخفاقه في حل مشكلاته اليومية ، خاصة الاجتماعية ، أخفاقاً يزيد على ما ينتظره الغير منه ، أو ما ينتظره من نفسه . وسوء التوافق مجالات مختلفة ، فهناك سوء التوافق المهني ، وسوء التوافق الأسري ، وسوء التوافق الاقتصادي أو الديني أو السياسي . . غير أن هذه الضروب المختلفة لسوء التوافق ماهي في الواقع الا مظاهر لسوء التوافق الاجتماعي الذي يبدو في صلات الفرد بمن يعاملهم من الناس : والداه وإخوته وزملائه ومدرسه وزوجته وأطفاله ورؤساؤه ومرءوسيه . . ويندر أو يبعد أن يسوء التوافق في مجال واحد ليس غير .

مظاهر سوء التوافق :

لسوء التوافق مظاهر شتى ودرجات تختلف شدة وعنفًا وإزمانًا واستعصاء على الإصلاح أو العلاج . فقد يبدو في صورة انحراف خفيف . . أو سلوك مغرب لا يكاد يوصف بالشذوذ ، أو في صورة مشكلة سلوكية مما يعرض لكثير من الأطفال ، كقضم الأظفار ، أو التبول القسري ، أو التفرقة أو العناد ، أو السرقة أو الكذب . . كما يبدو في صورة تمرد شديد لدى المراهق أو ميله الشديد الى الانطواء . . وقد يبدو في صور أشد عنفا كالأعراض النفسية Neuroses ، والأمراض النفسية المهنية ، والأمراض النفسية الجسمية والانحرافات الجنسية ، والاجرام . . وأخطر ضروب سوء التوافق هو الأمراض العقلية Psychoses التي تسمى في اللغة الدارجة بالجنون ، تلك الأمراض التي تجعل الفرد غريبا عن نفسه

وعن النفس ، خطرا على نفسه وعلى الناس ، مما يقعه عن العمل ، ويتطلب من المجتمع عزله والاشراف عليه وعلاجه .

أسباب سوء التوفيق

ان لم يوفق الفرد الى حل أزمته النفسية عن طريق الحيل الدفاعية المعتدلة « السوية » ، أصبح معرضا للاصابة بمرض نفسي أو عقلي أو سيكوسوماتي أو اضطراب آخر يتوقف نوعه وشمكته وشدته على عوامل كثيرة منها : وراثة الفرد ، وتربيته في الطفولة ، وما مر به من تجارب ، وما كسبه من عادات وعواطف واتجاهات . في هذا الحال تكون هذه الأمراض المختلفة من قبيل المحاولات الشاذة لحل الأزمة التي استعصى حلها ، وزاد على طاقة الفرد تحملها . شأنها في ذلك شأن الأمراض الجسمية الميكروبية . فكما أن الجسم يقاوم أثر الميكروب بوسائل دفاعية غير عنيفة في أول الأمر ، ثم يلجأ آخر الأمر الى وسائل عنيفة هي أعراض المرض ، كذلك الحال حين يعجز عن الاحتفاظ بتوازنه النفسي عن طريق الحيل الدفاعية المعتدلة « السوية » ، فانه يصطنع آخر الأمر وسائل أخرى شاذة لحل المشكلة النفسية وليست هذه الوسائل الشاذة الا حيلة دفاعية قسرية مشتتة يبدو كثير منها في صور رمزية غامضة لا يفهم المريض أو غيره معناها ودلائلها .

٢ - الشخصية السوية والشاذة

ليس الفصل بين الشخصية السوية والشخصية الشاذة بالأمر اليسير دائما ، وذلك لاختلاف معيار السواء والشذوذ بين العلماء ومن مجتمع الى آخر . من هذه المعايير :

١ - **المعيار المثالي** : يرى أن السوي هو الكامل أو ما يقرب منه . فقرة الابصار السوية ليست قوة الابصار المتوسطة بل الكاملة . هذا هو المعيار الذي يقصده أتباع مدرسة التحليل النفسي حين يقولون « ليست هناك شخصية سوية » .

٢ - **المعيار الاحصائي** : يرى أن السوي بوجه عام هو من لم ينحرف كثيرا أو اطلاقا عن المتوسط . فهو الذي يمثل الشطر الأكبر من المجموعة وفق منحني الوزيع الطبيعي (أنظر ص ٣٢٠) . فالبعري

وذات الجمال الصارخ وذو القوة الجسمية الخارقة شواذ وفق هذا المعيار شأنهم في ذلك شأن ضعيف العقل أو ذو الجسم الهزيل المريض . . غير أن هذا المعيار في علم نفس الشواذ يقصر الشذوذ على الانحراف في الناحية السلبية فقط ، فيضم المعتسوه لا العبقري ، والمجنون لا ذا الشخصية التي بلغت شأوا كبيرا من النضج والاعتزان . ومن ميزات هذا المعيار أنه يراعى ما بين ضروب الانحراف من تدرج ، فيميز بين الحالات الخفيفة والمتوسطة والعنيفة من سوء التوافق مثلا . غير أنه معرض لأن يتورط في الجمع بين ضروب متشابهة في الظاهر من حالات تختلف اختلافا كبيرا من حيث أسبابها . من ذلك أنه قد يجمع بين توهم المجنون الذي يعتقد أنه عنتره العبسى أو أنه نبى مرسل أو أن الناس يضطهدونه ويكيدون له وبين توهم الانسان البدائي الذي يعتقد أن ابنه مات نتيجة سحر ساحر أو أن رب القبيلة يرتاب فيه ويكيدله . فمع ما بين هذين السلوكين من تشابه ظاهري إلا أنهما يختلفان كل الاختلاف من حيث أسبابهما . فتوهم البدائي سلوك يقره مجتمعه ويفرضه عليه فرضا ، وهو حين يقتل شخصا لأنه يعتقد أنه سحرله فانه يسترد توازنه الانفعالي بصورة دائمة ازاء هذه الحادثة اذ يرتد اليه احترامه لنفسه . ولو استطاع البدائي عن طريق التربية والتنوير أن يستبصر في نفسه وفي المواقف التي تثير توهمه لاستطاع أن يتخلص من سلوكه هذا أو أن يحوره . أما توهم المجنون فهو كما سنرى محاولة منه لحل صراع لاشعوري أى أزمة نفسية يعانيها . انه حيلة يدفع بها عن نفسه التوتر والقلق . وهو يعجز عن الاستبصار في نفسه وردها الى الصواب مهما حاول . وهو حين يقتل شخصا يعتقد أنه يضطهده فانه يحل هذه الأزمة حلا مؤقتا لا دائما . من هذا نرى أن توهم المجنون لا يمكن مطابقته بأية حال مع توهم البدائي مع تشابهها في الظاهر . فتوهم البدائي عادة فرضتها عليه ثقافة مجتمعه ، في حين أن توهم المخبول عرض شاذ ومحاولة لاسترداد توازنه النفسى ، كالحمى التي تكون في الوقت نفسه عرضا ومحاولة للشفاء . . كذلك اللواط أو الاستنماء قد يكون سلوكا يقره المجتمع أو سلوكا ينجم عن صراع لاشعوري .

٣ - المعيار الثقافى والاجتماعى : يرى أن السوى هو المتوافق مع المجتمع ، أى من استطاع أن يجارى قيم المجتمع وقوانينه ومعاييره وأهدافه ولهذا المعيار أكثر من عيب . فهو يرى السواء في الامتثال التام لقوانين المجتمع وقيمه حتى ان كانت فاسدة تتطلب من الفرد العمل على اصلاحها وتغييرها بدلا من التكيف لها . ومن عيوبه أيضا أنه يختلف من ثقافة الى

أخرى • فمن المؤلف فى بعض القبائل البدائية أن يتزوج الرجل أما وابنتها فى آن واحد • وواد البنات خشية الاملاق لم يكن جريمة فى الجاهلية العربيه • والانتحار فى الثقافة الغربية دليل على اضطراب نفسى أو عقلى فى حين أنه ظاهرة سوية فى اليابان فى بعض الظروف • والارتياح الشديد وتوهم العظمة والاضطهاد التى نراها من أعراض « جنون التوهم » تعتبر سلوكا لا انحراف فيه عند الهنود الحمر فى بعض قبائل الساحل الشمالى للمحيط الهادى •

٤ - **المعيار السيكولوجى أو الطبى** : يرى أن الشخصية الشاذة ما كان أساس انحرافها صراعات نفسية لا شعورية ، أو تلقا فى الجهاز العصبى • ومن مزايا هذا المعيار أنه يمكن تطبيقه على أى مجتمع ، وأنه يتفادى عيوب المعيارين السابقين :

ومع أن السواء والشذوذ يتداخل بعضهما فى بعض كما تتداخل فصول السنة بحيث لا يمكن أحيانا تحديد الحد الفاصل بينهما تحديدا حاسما ، غير أن هناك طرزا من الشخصيات الشاذة لا يرقى الشك الى شذوذها وذلك لما تتم به من سمات مرضية ملحوظة •

الاضطرابات العضوية والوظيفية

جرت العادة على أن تصنف الشخصيات الشاذة صنفين : صنف يسمى بالاضطرابات العضوية أو البنائية للشخصية ، وآخر يسمى بالاضطرابات الوظيفية • فالأولى هى ما كان للاضطراب فيها أساس عضوى فسيولوجى معروف كتلف فى النسيج العصبى للمخ أو تصلب فى شرايينه • أو اختلال هرمونى عميق ، أو تلوث ميكروبى ، أو اضطراب كبير فى عملية « الأيض » • من أمثالها بعض الأمراض العقلية كجنون الشيخوخة وجنون المخدرات والشلل الجنونى العام • أما الاضطرابات الوظيفية فهى التى ترجع فى المقام الأول الى أحداث فى التاريخ السيكولوجى للشخص ، أى الى صدمات انفعالية وأحداث اليمة واضطرابات فى العلاقات الانسانية تعرض لها الفرد منذ طفولته المبكرة الى أن أصيب بالاضطراب • وبعبارة أخرى فهى اضطرابات تكون العوامل النفسية جوهريّة غالبية فى أحداثها • من أمثالها الأمراض النفسية ، والأمراض السيكوسوماتية ، وبعض الأمراض العقلية ، والانحرافات الجنسية ،

والاجرام النفسى المنشأ . . وسنحتزى هنا بكلمة عن الامراض النفسية
والامراض العقلية الوظيفية . وللمستزيد أن يرجع الى المراجع الخاصة (١) .

٣ - الأمراض النفسية

المرض النفسى أو العصاب Neurosis هو اضطراب وظيفى فى الشخصية يبدو فى صورة أعراض نفسية وجسدية مختلفة منها القلق والوساوس والأفكار المتسلطة والمخاوف الشاذة والتردد المفرط والشكوك التى لا أساس لها وأفعال قسرية يجد المريض نفسه مضطراً الى أدائها بالرغم من ارادته . ومن هذه الأعراض تعطل حاسة من الحواس أو شلل عضو من الأعضاء دون أن يكون لهذا التعطل أو الشلل سبب جسمى أو عضبى . . هذا هو المرض النفسى من حيث أعراضه ، أما من حيث هدفه فهو كما قدمنا محاولة شاذة لحل أزمة نفسية مستعصية . ومن الأمراض النفسية: الهستيريا وعصاب القلق وعصاب الوسواس وغيرها . ويجب التمييز بين المرض النفسى والمرض العضبى .

المرض العضبى Nervous disease اضطراب جسمى ينشأ عن تلف عضوى يصيب الجهاز العضبى . ومن الأمراض العضبية وأكثرها انتشاراً « الشلل النصفى » الذى ينجم عن انفجار أو انسداد فى الشريان الذى يغذى المراكز الحركية فى جانب من المخ ومنها حالات « الصرع » وهى مجموعة متنوعة من الاضطرابات العضبية تتميز فى المقام الأول بنوبات تشنجية يخلتف عنفها وتواترها ، مع اظلام فى الشعور تختلف شدته ومدته ومن هذه الأمراض أيضاً « التهاب الدماغ السباتى » أو مرض النوم الذى ينشأ عن التهاب فى مادة المخ أو فى أغشيته .

وكثيراً ما يخلط الناس بين هذين النوعين من الأمراض بما يجعلهم يلتمسون علاج الأمراض النفسية لدى طبيب الأعصاب بدلاً من الطبيب النفسى أو المعالج النفسى أو المحلل النفسى أو يندفعون فى علاجها الى الأدوية والعقاقير التى يقال انها تقوى الأعصاب أو تهدئها . وهذا عبث لا فائدة منه . فالتجاء العصابى الى طبيب الأعصاب لا يعدله فى الحقيق

(١) انظر «الأمراض النفسية والعقلية - اسبابها وعلاجها وآثارها الاجتماعية»

للمؤلف - طبع دار المعارف ١٩٦٥ .

الا التجاء فتى حطم الحب « قلبه » الى أخصائي في أمراض القلب ليخفف عنه ما يكابده من ألم الصبابة والوجد !
وللأمراض النفسية تصنيفات كثيرة منها :

١ - الهستيريا Hysteria

لهذا المرض أعراض نفسية وحسية وحركية شتى لا توجد مجتمعة كلها في مريض واحد . فمن أعراضه النفسية أن يفقد المريض الذاكرة لطائفة معينة من الحوادث المؤلمة ، كالأم التي تنسى كل ما يمت الى موت ابنها بصلة ، على حين تستطيع أن تتذكر ما عدا ذلك من أحداث لم تعاصر هذه المفاجعة . ومن هذه الأعراض ، « التجوال النومي » أى المشي أثناء النوم . أما أعراضه الحسية فمنها العمى الهستيرى الذى يصيب بعض الطلبة قبيل الامتحان فيعفيهم من حضوره ، أو الصمم الهستيرى الذى يصيب الفتاة التى تكثر أمها من لومها وتقريعها واسماعها ما لا تحب . ويقصد بالعمى الهستيرى ما لا ينشأ عن تلف فى شبكة العين ، أو فى العصب البصرى ، أو المركز البصرى للمخ .

ومن أعراضه الحركية نوبات الاغماء المعروفة ، وهى غير نوبات الصرع . وتبدو فى صورة تشنج وتوتر عضلى عام وسلوك غريب فيه ضحك وبكاء كسلوك المصاب بهوس خفيف . وغالبا ما يثيرها موقف انفعالى أزم . انها حيلة لاشعورية يستدر بها المريض العطف من الغير أو يهرب من موقف مشكل ، أو يجنى من ورائها ربعا كاخضاع الوالدين أو الزوج لرغبات يريد المريض تحقيقها . فنوبة الهستيريا التى تصيب الزوجة حين يرفض زوجها شراء شئ طلبته اليه ، قد تحمله على الاستجابة لما طلبت . ومن هذه الاعراض أيضا الشلل الهستيرى ، وهو شلل لا ينتج عن نزيف أو تلف فى المناطق الحركية بالمخ ، بل استجابة لموقف خارجى أو نفسى لا يطيقه المريض ، وذلك كالشلل الذى يصيب بعض الجنود فى سيقانهم أو أيديهم وهم فى جبهة القتال . وهو بدوره حيلة لاشعورية يتنصل بها المريض من تبعه ويجنى من ورائها ربعا . فهذا الشلل عذر مقبول لاعفاء الجندى من القتال دون لوم من المجتمع ، ودون لوم من ضميره بوجه خاص ، ومن أمثال هذا الشلل أيضا « تشنج اليد » cramp الذى يصيب بعض العمال أو الكتبة وغيرهم ممن يجدون أنفسهم مرغمين على المضى فى عمل يكرهونه . فان لجأ أحد هؤلاء الى استغلال يده اليسرى بدلا من اليمنى برئت اليمنى وتشنجت اليسرى ، مما يشير الى أن السبب فى هذا التشنج

نفسى ، وأن التمرد هو تمرد « النفس » لا تمرد اليد . وقد نصاب الأم بشلل فى ذراعها بما يكفها عن ضرب طفلها ويعيقها من الصراع بين العطف عليه والشعور بالذنب .

والهستري يكون فى العادة متقلب المزاج ، مرهف الحساسية مركزى الذات (أنظر ص ٤٤٧) ، مشتط الخيال ، منبسط غير مستقر من الناحيتين الانفعالية والاجتماعية ، يغشى أعماله طابع الطفولة وعدم النضج . ومما يتميز به أيضا عدم ميالاته فترى المريض يقص عليك بالتفصيل أعراض شلله أو عماه دون أية مسحة من الانفعال .

ومن العوامل التى تمهد للفرد للهستيريا القابلية الشديدة للإيحاء ، والاتكال الشديد على الغير فى عهد الطفولة ، والاميراث فى التبرير واستدرار العطف وخداع الذات . وهى سمات تتكون وترسوخ لدى الطفل الذى نسرف فى تدليله والثناء عليه ، ونكثر من إطرائه وإثابته على عمل الواجب ، أو نفرط فى العناية به أثناء مرضه ، ونحرص على حمايته من أقل ضرر أو خطر ، ولا نترك له فرصة للعمل المستقل والتفكير المستقل بل ندعه يعتمد علينا فى كل شئ .

٢ - عصاب الوسواس

من الاعراض البارزة لهذا العصاب : ١ - وسواس و ٢ - دفعات قسرية و ٣ - أفعال تكفيرية ، أما الوسواس Obsession فهو فكرة متسلطة تلازم الفرد كظله فلا يستطيع منها خلاصا مهما بذل من جهد ، ومهما حاول اقناع نفسه بالعقل والمنطق هذا مع اعتقاده بسخف هذه الفكرة ، كالشاب الذى تستحوذ عليه فكرة أن الفتيات لا تحبه أو الشخص الذى تستبد به فكرة أنه آثم ، أو أنه لا يصلح لشيء ، أو أنه مريض بمرض معين . وقد تكون هذه الفكرة مشكلة فلسفية أو دينية فإذا به يظل يسائل نفسه « ما مصيرى بعد الحياة ؟ » أو « لماذا خلقت ؟ » . وقد تدور الوسواس حول موضوعات غير اجتماعية كضرب الناس أو اشتهاه المحارم أو قتل الأقارب والأطفال والناس جميعا ، الى غير ذلك من الحواطر والأفكار الصيانية .

وفى الدفعات القسرية Compulsions يجد الفرد نفسه متحفزا لأداء بعض الأفعال ، لكنه قد ينفذها بالفعل أو لا ينفذها . فمن الدفعات التى ينفذها عد أعمدة المصابيح فى الشوارع ، أو قضم الأظافر ، أو التلطف

بكلمات وعبارات معينة ، أو عد درجات السلم كلما صعد أو لمس كل شجرة يمر بها ، أو يأتي بخلجات عصبية معينة في رأسه أو رقبته أو كتفيه ، أو الإمساك بقلم وتسويد كل حرف من حروف الفاء مثلا حين يلتقي به في جريدة يقرأها . ومن الاندفاعات التي لا ينفذها القاء نفسه من مكان مرتفع أو أمام قطار يجرى ، أو طعن نفسه بسكين ، أو صفع آخر على قفاه ، أو لطمة على وجهه .

والأفعال التكفيرية تدخل في نطاق الدفعات القسرية التي ينفذها الوسواسي . وهي أفعال تحملنا على أن نستنتج أنه يعاني من عقدة ذنب وأن لديه حاجة موصولة الى عقاب نفسه (أنظر ص ١٢٠) والى التكفير حتى يتخفف من وخز ضميره الصارم الأرعن . ولقد رأينا من قبل أن مثل هذا الضمير الغاضب لا يهدئه الا انزال العقاب بالذات . من أمثال هذه الأفعال الاسراف في غسل اليدين الى حد الشطط ، والمغلاة في مراجعة الدقة والنظام والنظافة وقواعد العرف والمواعيد ، وطقوس متكررة لا معنى لها يجب نفسه مقسورا على أدائها قبل أن ينام ، وهي طقوس تستغرق منه وقتا طويلا وجهدا كبيرا ، كالتأكد مرات عدة من أن الباب مقفل ، ومن أن أحدا لا يوجد تحت السرير ، بل لقد كان أحد الوسواسيين لا بد له من أن يرتب ما لديه من أحذية في صف واحد ، وأن يقبل صورة والده عدة مرات من فمه قبل أن ينام .

ومما يجب توكيده أن الوسواسي يظن الى أن ما يستبد به من وساوس وأفعال أمور سخيصة حمقاء لكنه لا يملك لنفسه من أمره وشدا . ولو منعناه من أدائها اشتد به القلق والضيق والتوتر . فكأنها لديه بمثابة الحمر والمخدرات لدى من يلتجئون إليها ، كأنها حيل دفاعية تدرا عنه ما يعانيه من شعور شاذ بالذنب وتوتر نفسى موصول .

والمصابون بالوسواس يغلب على سلوكهم العناد والحذقة والشح والتردد والتشكك المفرط المعطل . ان كتب أحدهم خطابا أعاد كتابته وتصحيحه أو مزقه وكتبه من جديد ، وان كتب خطابين وأقفلهما فانه يظنهما ليتأكد له أن كل خطاب في مظهره . والوسواسي طبع هادئ في ظاهره ، لكنه مرجل يغلي في الباطن . فهو في دخيلة نفسه متجدد عنيد يتوق الى السيطرة والتسلط .

في زمرة هؤلاء يندرج بعض الموظفين من ذوى الشخصيات الروتينية المتزمته الذين يسرفون في المراجعة والتدقيق ، وفي الاهتمام بالتوافه والصغائر والشبكليات ، وفي التردد حيسال كل قرار يتعين عليهم أن

يتخذوه ، يضيعون الوقت فى التلكؤ والتكرار ، ويفزعون من المرونة والتصرف ، ويتهربون من الأعمال التى تتطلب البت السريع .

والمعرضون للوسواس هم من شبوا على عقدة ذنب ومن شجعوا على العناد المسرف فى الطفولة ثم كبت هذا العناد لديهم كبتا عنيفا بالعقاب والتهديد .

ويرى « فرويد » أن من أهم العوامل المهمة للإصابة بهذا المرض التعجل والقسوة فى تعليم الطفل ضبط أمعائه فى مواعيد معينة دقيقة مع تطلب النظافة التامة . فاسراف الوسواسى فى مراعاة النظافة والنظام والمواظبة سمات ثبتت لديه فلم يستطع أن يتخلى عنها ، وأصبح يشعر بضرورة التشبث بها والا أغضب الناس كما كانت تغضب أمه حين كان يتخلى عنها . فالوسواسى يتصرف كأنه يلتمس الأمن فى النظام والتدقيق والنظافة ، ويرى فى الخروج عليها تهديدا لأمنه .

٣ - عصاب القلق

القلق أو الحصر (يفتح الحاء والصاد) anxiety انفعال مركب من الخوف وتوقع الشر والخطر أو العقب . غير أنه يختلف عن الخوف من ناحيتين : ١ - فهو خوف من خطر محتمل غير مؤكد الوقوع كخوف الطالب من نتيجة الامتحان أو خوف مذنب من افتضاح أمره أو خوف المريض من الموت . فهو خوف من المجهول والحفى والغريب وغير المتوقع . ٢ - وهو خوف معتقل محبوس لا يستطيع أن ينطلق فى مجراه الطبيعى كالهرب أو الاختفاء أو الهجوم . انه انفعال مؤلم نشعر به حين لا نستطيع أن نفعل شيئا حيال موقف مخيف يتهددنا بالخطر .

والقلق أنواع منها : القلق الموضوعى العادى ، وفيه يكون مثير الخوف خارجيا كخوف الجنود فى الخنادق ، وخوف التاجر من الافلاس ، أو قلقنا على شخص عزيز مصاب بمرض خطير . هنا يكون مصدر الخطر خارجيا ويكون للخوف ما يبرره ، لكنه ليس خوفا بالمعنى الدقيق لأنه خوف معتقل لا تتاح له فرصة الانطلاق . ومخاوف صغار الأطفال من هذا النوع ، لأن الرضيع الخائف أو المدعور لا يستطيع أن يفعل شيئا محددا ازاء ما يخيفه . وهناك القلق الذاتى العادى ، وفيه يكون مصدر الخطر داخليا يشعر الفرد بوجوده . فالإنسان لا يخاف فقط من القنابل أو المرض أو من فقد عمله ، بل يخاف أيضا من ضميره حين يقام

بعمل غير مشروع ، ويخاف من انطلاق دوافعه المحظورة ، الجنسية والعدوانية ، حين تلج في الأشباع . لكن الانسان لا يستطيع أن يهرب من نفسه . وهنا يندلع القلق .

القلق العصابي : يتميز هذا النوع من القلق بأنه :

١ - قلق داخلي المصدر ، لكن الفرد لا يعرف له أصلا ولا يستطيع أن يجد له مبررا موضوعيا أو سببا صريحا واضحا ، فهو خوف أسبابه لا شعورية مكبوتة .

٢ - ثم انه قلق تثيره مثيرات غير كافية ، فان كانت المثيرات كافية بدا الخوف غنيقا مشتطا مستمرا .

٣ - وبما أنه خوف غير ذي موضوع معين لذا فهو يبدو في صورة توجس هائم طليق يتأهب لأن يلقي بنفسه على كل شيء يستطيع أن يتخذ منه تعلقة لوجوده (١) .

والقلق العصابي عرض مشترك في جميع الامراض النفسية والعقلية، لكنه في عصاب القلق أظهر الاعراض وأكثرها بروزا ، فهو أشد عنفا وأطول بقاء وأكثر تعطيلا للفرد . فترى المريض بهذا العصاب يتوقع الشر من كل شيء ومن كل مصدر ، ويرى في كل حدث نذير سوء ، ويؤول كل ظن على أسوء وجه ، لا يرى الجانب المفرح من الامور ولا يترقبه ولا يتصوره . ان سافر قدر أن القطار سيصطدم أو أن الباخرة ستغرق أو أن الطائرة ستسقط ، وان رأى في الطريق سيارة الحريق فهي ذاهبة الى بيته ، وان تبعه أحد في السير فهو مكلف بمراقبته . دائم القلق على صحته وعمله ومستقبله . حياته كلها خوف وحذر وتشاؤم وارتياب .

ومن الاعراض النفسية الاخرى لهذا العصاب سرعة الاهتياج وضعف القدرة على التركيز وشرود الذهن والهبوط بين آن وآخر . هذا فضلا عن التردد الشاذ والتشكك وتزاحم الافكار المزعجة على المريض ، مع فقد الشهية للطعام وأرق وأحلام كابوس متواترة يرى فيها أن أحدا يطارده أو يهاجمه أو بأنه يسقط أو يفشل في مشروع قام به . ومن الطبيعي أن يؤدي به هذا القلق الموصول والتوتر الدائم وصعوبة النوم الى شعور شديد

(١) يلاحظ أن بعض العلماء يقدرّون القلق على القلق الذاتي المادي ، كما أن كثيرا منهم يخلطون بين القلق الذاتي والعصابي .

بالتعب والارهاق الى غير تلك من الاعراض التي كانت تدرج فيما كان يسمى « النوراستنيا » .

أما الاعراض الجسمية التي تصاحب حالات القلق العصابي فهي أعراض الخوف : اضطراب التنفس ، وتقبض القلب وخفوقه ، وارتفاع ضغط الدم ، مع شحوب وعرق وارتجاف . . هذا الى كلال في البصر ودوار شديد وكثرة في التبول واسهال وانتفاخ في البطن ، وغصة في الخلق ، وعدم استقرار حركي . وقد يخطئ المريض فيظن أن ما يشعر به من خوف نتيجة طبيعية لاضطراب حالته الجسمية ، بل قد يخطئ الطبيب نفس خطأ المريض .

من العوامل التي تهيج الفرد لهذا العصاب بعد الاستعداد الوراثي المخاوف الشديدة في الطفولة المبكرة من جراء مرض أو اختناق ، أو فقدان الأم أو القسوة في المعاملة ، أو تلهف الوالدين وقلقهم الزائد على الطفل . ولنذكر أن حرمان الطفل من العطف أكثر شيء يفقد الطفل شعوره بالامن ويثبت في نفسه الخوف .

على أن مخاوف الطفولة لا تكفي وحدها لخلق عصاب القلق عند الكبار خاصة ان بادرنا بعلاج هذه المخاوف وأشعنا الامن في حياة الطفل . أما ان عززتها في الكبر مخاوف أخرى موضوعية أو خلقية ، زاد احتمال الإصابة بهذا العصاب . فمن العوامل المباشرة لاندلاع هذا المرض مصادر الخطر والاحباط الشديد ، عائلية كانت أم مالية أم مهنية أم جنسية ، وكذلك المواقف التي تسبب توترا نفسيا شديدا كالاستعداد للامتحان مثلا .

٤ - سمات مشتركة بين العصابين

الى جانب السمات الخاصة التي يتميز بها كل طراز عصابي عن غيره، هناك سمات عامة يشترك فيها العصابين بوجه علم . من أظهرها :

١ - أن العصابي لا يجد للحياة طعما ، فهو لا يعيش حياته بل يكابدها ، وذلك لكثرة ما يعانیه من توترات وصراعات غير محسومة ، وما يقترن بهذه الصراعات من مشاعر اليأس بغيضة ، ثم لعسر صلاته الاجتماعية بالناس ، ولأن طاقته وجهوده لا تنصب في المعادة على أهداف واقعية يجد في بلوغها اشباعا حقيقيا .

٢ - وكل عصابى يتسم بعدم النضج الانفعالى (أنظر ص ١٢٧) .
فهو يتسم بأنانية الطفولة وغضبها ومخاوفها وقسوتها وسرعه احتياجها .
ومن سماته الرئيسية الخوف من تحمل التبعات ومن مواجهة مشاكل الحياة
وضعف الثقة بالنفس . كما أن حبه من النوع الاستحواذى الطفلى الذى
ياخذ ولا يعطى . ومن هذه السمات « مركزية الذات » أى انشغاله الزائد
بحاجاته وشئونه الخاصة دون اهتمام كاف بمشاعر الآخرين . فشخصيته
تطغى عليها عواطف الطفولة وانفعالاتها وأنماطها السلوكية . إنه يريد
من رئيسه أن يكون أباً له ، ومن زوجته أن تكون أما له ، ومن زملائه أن
يكونوا أخوة يغفرون له أخطاءه ويتغاضون عن عيوبه .

٣ - والعصابى شخص جعلته خبرات طفولته شديد الحساسية
لمواقف معينة : لمواقف النقد أو الاحباط أو للمواقف التى يشتم منها
رائحة الكراهية أو الازلال أو فقدان العطف أو الذنب . . فإذا به يستجيب
لهذه المواقف استجابة مشتتة أو شاذة . انه شخص يحس وخز الابرّة
طعنة خنجر ، ويرى الحبة يحسبها قبة ، ويسمع الهمسة صيحة . مثل
الحساسية النفسية الزائدة كمثل الحساسية الجسمية الزائدة سواء بسواء .
فمدخن التبغ يآلف جسمه النيكوتين تدريجاً حتى يصبح قادراً على
احتمال مقدار منه كان يكفى لقتله وهو مبتدىء . على أن اسرافه فى
التدخين قد يؤدى به ذات يوم الى رد فعل عنيف ، فإذا بالمدخن الذى
اعتاد أن يدخن عدداً ضخماً من اللفات فى اليوم الواحد قد أصبح
لا يطيق على حين فجأة تدخين واحدة منها .

٤ - والتعب بعد المجهود القليل عرض يشكو منه أغلب العصابين .
فالشخصية العصابية شخصية هدتها الصراعات النفسية واستنفاد الكبت
الشديد حيويتهما . وهو تعب لا يجدى فيه النوم أو الاستجمام أو غير
ذلك من ضروب الترويح .



والأمراض النفسية شائعة بين الناس أكثر مما نظن . وكلما
اشتدت زحمة الحياة وزاد الصراع بين الناس ، وعنف المجتمع بأفراده
فاشتد في مطالبه ، كلما زاد شيوعها وتفاقمت أضرارها . غير أنها أكثر
شيوعاً من الأمراض العقلية . وأصحابها لا يعزلون فى العادة فى معازل
خاصة ، بل ينتشرون فى كل مكان . ومع أنهم مصدر متاعب كثيرة لمن
يتصلون بهم اتصالاً قريباً ، إلا أنهم لا يكونون فى العادة خطراً على غيرهم
أو على أنفسهم .

٥ - الأمراض العقلية

المرض العقلي أو « الذهان » بضم الذال Psychosis اضطراب خطير في الشخصية بأسرها يبدو في صورة اختلال شديد في القوى العقلية وإدراك الواقع وعجز بالغ عن ضبط النفس مما يحول دون الفرد وتدبير شئونه ويمنعه من التوافق في أى صورة من صوره : التوافق العائلي والاجتماعي والمهني ، والديني .

والأمراض العقلية اما عضوية وهى ما كان لها أساس عضوى معروف كتلف النسيج العصبى من الزهري و المخدرات أو تصلب شرايين المخ . أما الأمراض العقلية الوظيفية فهى التى تكون العوامل النفسية غالبية فى احداثها . وسنكتفى بالكلام عن هذا الصنف الأخير النفسى المنشأ .

الفصام Schizophrenia

من الأعراض الرئيسية لهذا المرض الحمول والبلادة ونقص شديد فى الحيوية ، فترى المريض لا يتكلم ولا يجيب ولا يهتم بشئ مما يدور حوله ، ولا يبذل أى جهد ليعمل شيئاً ، بل يختار ركناً يجلس فيه الساعات الطوال ذاهلاً واجماً وقد خلا وجهه من كل تعبير . ومن أعراضه البارزة قطع المريض كل صلة له بعالم الواقع فإذا به يوجه كل طاقته الذهنية لخلق عالم من الأوهام والخيالات يعيش فيه فيعفيه من مواجهة مشاكله ومن الاهتمام بأى شئ ، فإذا به يشعر أن ما حواليه من العالم الخارجى وهم لا حقيقة ، وإذا به يستجيب لما يراه فى عالمه الوهمى من هلاوس سمعية وبصرية وغيرها (أنظر ص ١٧٤) كما لو كانت أشياء واقعية حقيقية فتراها يصيح دون سبب ظاهر أو يهاجم الغير ويعتدى عليه . وقد تكون هذه التوبات استجابة لهلاوس بصرية يراها أو لهلاوس تسبه وتشتمه أو توحى اليه إلتئام بأعمال معينة . وقد تكون من الوضوح بحيث يجيبها المريض ويناقشها أو ينقذ أوامرها بنصها وفصها . أنه حالم فى عالم مستيقظ . ومن أعراض هذا المرض اضطراب ظاهر فى الحياة الانفعالية . فترى المريض يثور لأتفه الأسباب ، ولا يتأثر بأشياء تثير فى الشخص السوى انفعالات ظاهرة ، فهو يتقبل موت أبيه كما يتقبل طعمه . والتناقض الوجدانى يبدو لديه على نحو شاذ ، إذ توجد العاطفتان المتناقضتان معا فى شعوره ، أو تتعاقبان بسرعة فإذا به يؤذى

من كان يتودد اليه منذ لحظة و يأخذ في البكاء بعد نوبة من الضحك ،
ولا غرو أن يؤدي به هذا الى سلوك اندفاعي غير مفهوم .

في هذا المرض تنفصم الصلة بين شعور المريض وتفكيره وسلوكه
الظاهر على نحو يدل على تصدع ظاهر في شخصيته . فترى المريض
يضحك لما يؤلم ويبكى لما يسر ، ويقوم بكنس الأرض ورشها مع أنه يعتقد
أنه نابليون بونابرت . هذا الى انحرافات جنسية شتى منها الاستمناء
العننى ، وكشف العورة علانية واللواط ، واضطرابات أخرى منها العجز
عن ضبط المثانة والأمعاء ، وتبذل في الكلام والحركات والعادات .

هؤلاء المرضى يتسم تاريخهم الماضى بالحساسية المفرطة وسرعة
الاهتياج والحجل والحياء الشديد والانطواء والسلبية وعدم الاشتراك في
نواحي النشاط الاجتماعى ، والاتكال الزائد على الغير .

وللفصام أشكال مختلفة ليس هذا مقام الافاضة فيها . وحسبنا
أن نشير الى أن الكثرة الكثيرة من حالاته تستعصى على الشفاء ، وكلما
تقدم بالمريض زادت شخصيته تصدعا وانحلالا . ويقال ان الفصامين
يؤلفون ربع ضحايا الأمراض العقلية وأن ٦٠ ٪ منهم من المراهقين
والشباب .

٢ - الذهان الدورى Manic-depressive psychosis

ويسمى أيضا « النوب » - بضم النون - وهو اضطراب عقلى
تتناوب المريض فيه حالات من الاهتياج والهوس وأخرى من الاكتئاب
والهبوط دون سبب ظاهر أو مثير واضح من الظروف المحيطة بالفرد .
ففى نوبات الهوس mania تغزr أفكار المريض وتبرز انفعالاته ، وتكثر
حركاته وكلامه ، ويحاول تنفيذ جميع ما يطرأ على ذهنه من خواطر، كما
يفصح عما يعتلج فى نفسه من توهيمات العظمة والاستعلاء . وقد ينقلب
هذا النشاط الفاض اعتداء على الناس والأشياء ، وقولا للفحش . وفى
نوبات الهبوط depression أو السواد تتبذل حركات المريض ، ويخمد
جسمه ، ويفتر اهتمامه بعمله وأسرته وأصدقائه والعالم الخارجى ، وتسود
الدنيا فى عينيه فتغشاه ذكريات قاتمة ووساوس وقلق وقنوط وشعور
شديد بالذنب وادانة شديدة للنفس مما قد يحمله على الانتحار ، وإذا
به يعزف عن النوم والطعام . . فإذا كان المريض فى نوبات الهوس يوجه
عدوانه الى العالم الخارجى، فهو فى نوبات الهبوط يوجه العدوان الى نفسه
من جراء تضخم خبيث فى ضميره .

وتستغرق نوبة الهوس أو الهبوط أياما أو شهورا تتوسطها فترة افاقة تكون في العادة أطول من فترة المرض ، وفيها يبدو المريض سويا مستتبصرا في حالته ويمكن الحديث اليه . لكنه لا يستطيع ضبط ما يعتريه من نوبات . ولهذا المرض طراز آخر تتعاقب فيه نوبات الهبوط مع فترات الافاقة دون نوبات هوس ، وطراز ثالث يخلو من نوبات الهبوط .

وهذا المرض كغيره يتكون تدريجا وعلى فترة طويلة ، ولا يعرف الا حين تبرز أعراضه فيأتي المريض بأعمال لا يمكن غض النظر عنها .

العصاب والذهان :

يرى بعض العلماء أن الأمراض النفسية أشكال خفيفة من الأمراض العقلية ، ويرى كثيرون أنهما يختلفان في الدرجة وفي النوع . الواقع أن هناك حالات كثيرة من الاضطراب يصعب القطع فيما اذا كانت عصابية أم ذهانية ، وأخرى تبرز فيها الفوارق بينهما على نحو لا يخطئه التقدير . من تلك :

١ - أن الذهان اضطراب يبدو في جوانب الشخصية كلها، في حين أن العصاب اضطراب يبدو واضحا في الجانب الانفعالي منها بوجه خاص، فلا تضطرب الوظائف العقلية فيه الا بدرجة طفيفة عارضة .

٢ - وفي الذهان يشوه الواقع في نظر المريض فيراه بصورة تختلف عما يراه العصابي اختلافا كبيرا .

٣ - كما يبدو النكوص (أنظر ص ٤٧٤) لدى الذهاني بشكل أوضح وأظهر منه لدى العصابي . فالتبرز والتبول العلني من دون خجل ليست من سمات العصابي .

٤ - وفي الذهان تضطرب اللفة وتماسكها اضطرابا ملحوظا مما لا يلاحظ في العصاب .

٥ - كما يبدو أن الهلاوس والتهومات مما تنفرد به الأمراض العقلية . ففي توهم التعاطف يعتقد المريض أنه شخصية عظيمة ذات جاه ومال أو نفوذ كبير . وفي توهم الاضطهاد يعزو المريض قسله في الحياة أو ما يصادفه فيها من عقبات الى مؤامرات تدبر له لا يذائه . وفي التوهم الديني يعتقد الذهاني أنه نبي مثلا . وفي التوهم السوادي يعتقد أنه مذنب آثم مستنول عن جميع ما بالدنيا من مصائب .

٦ - والذهاني لا يكون لديه في العادة استبصار Insight في حالته بخلاف العصابي ، أى لا يكون متفطنا الى حقيقة حالته النفسية وما هى عليه من شذوذ . ولا يقصد بالاستبصار هنا فهم المريض لأسباب مرضه أو طبيعته بل شعوره باضطراب حالته . ولهذا الفارق أهمية من ناحية العلاج . فالمريض ان كان مستبصرا بحالته استطاع المعالج أن يظفر بتعاونه أما ان كان ينكر ماهو عليه من شذوذ لم يستطع المعالج ذلك . غير أن هذا الفصيل ليس حاسما فبعض الذهانيين يفتنون الى شذوذ حالتهم ، وبعض الأسوياء لا يشعرون البتة بما هم عليه من حيود ، كالشخص المغرور الذى يعتقد أنه شخص متواضع .

٦ - أسباب الاضطرابات الوظيفية

تضافر العوامل

كان الناس والعلماء يعززون هذه الاضطرابات الى الوراثة أو الى الصدمات العنيفة التى تصيب الانسان فى حياته . أما اليوم فلم يعد يعتقد أحد من الثقة أن لها سببا واحدا . فالحياة النفسية ليست من البساطة بحيث يكون اعتلالها رهنا بحادثة واحدة أو صدمة واحدة - اذ لابد من عدة طبقات من القطران كى تحول الصفحة البيضاء الى اللون الأسود الحالك . الواقع أن اضطراب الشخصية ، كتكوينها ، ينجم عن تضافر عوامل داخلية وخارجية وتفاعل بعضها مع بعض . وتصنف هذه العوامل عادة الى :

١ - عوامل مهيئة ٢ - عوامل معززة ٣ - عوامل مباشرة أو معجلة .

العوامل المهيئة : يقصد بها العوامل التى ترشح الفرد للاضطراب وتكون بمثابة تربة صالحة له ، ولهم هذه العوامل :

العوامل الوراثية : أو بعبارة أصبح العوامل الجبلية (١) التى تفرق بين الناس من حيث درجة الحساسية والتأثر ، ومن حيث الحيوية وقوة الدوافع ودرجة احتمال الاحباط والتأزم والحرمان . ويبدو أن جبلية المرشحين لهذه الاضطرابات حساسة لدرجة تتشبت بها الخبرات المؤلمة بوجه خاص . ولقد دلت دراسة التوائم الصنوية وغير الصنوية على أن الجبلية تقوم بدور

(١) Constitution : الجبلية (بكسر الجيم والياء) هى مجموعة العوامل الوراثية والولادية أى التى تعرض لها الجنين أثناء الحمل .

ظاهر ، كعامل مهد للعصاب ، لكن أثرها في التمهيد للذهان أعمق بكثير منه في تهيئة الفرد للاصابة بالعصاب .

خبرات الطفولة المبكرة : من أهم الكشف التي قدمها « فرويد » لعلم النفس المرضى الحديث هو أثر الماضي المبكر من حياة الفرد في حاضره ، هو أثر الصدمات الانفعالية ابان مرحلتى الرضاعة والطفولة المبكرة في التمهيد لاضطراب شخصية الفرد في عهد الكبر . وقد عززت البحوث الكلينيكية والتحليلية رأيه هذا على نطاق واسع . من ذلك ما وجده « بولبى » Bowlby طبيب الأمراض النفسية بلندن من أن الاطفال الصغار الذين يربون فى مؤسسات خاصة بعيدا عن رعاية الأم ينشئون وقد ترسخت فى نفوسهم اتجاهات عدائية نحو المجتمع وانحرافات فى الشخصية والخلق مما يصعب اصلاحه وعلاجه . وهو فى هذا يقول « ان حب الأم فى عهده الرضاعة والطفولة له من الاهمية فى ارساء قواعد الصحة النفسية مالفيتامينات من أهمية للصحة الجسمية » . وقد دلت مقارنات تواريخ حياة من خرجوا من الحرب منهارين من أثر العصاب أن المشاكل السلوكية فى طفولتهم - كالمخافات الشاذة واضطراب النوم والتبول واللازعى - كانت ثلاثة أمثالها عند من خرجوا من الحرب سالمين .

العوامل المعززة : وتتضمن الخبرات التى تتوسط بين الطفولة وعهد الكبر ، كالأثار السيئة التى تتركها المدرسة والامتحانات والفشل فى نفس الطفل ، وكأزمات المراهقة ، أو الصبر على ظلم واضطهاد طويل ، أو عدم رضا الشاب عن مهنته ، أو خوفه الموصول من فقدان مركزه ، أو خلافات عائلية ، أو زواج غير موفق أو ارهاق جسمى موصول ، أو جرمان جنسى موصول ، ومن أخطر هذه العوامل شطط مستوى الطموح الذى يرسمه الفرد لنفسه . . هذه الخبرات المختلفة مما يدعم أزمات الطفولة فيزيد من حساسية الفرد ويضعف من مقاومته . وقد تكون هذه العوامل ذات أثر بالغ فى بعض الشخصيات فتكفى لظهور أعراض الاضطراب ، أى تكون بمثابة العوامل المباشرة .

العوامل المباشرة : هى العوامل التى تندلع فى أعقابها أعراض الاضطراب ، هى القشة التى تقصم ظهر البعير ، والقطرة التى يطفح بها الكأس . وقد تكون هذه العوامل جسمية كالاجهاد أو الضعف أو المرض . وهذا مايلاحظ عند بعض الطلبة قبيل الامتحان ، أو عند بعض الجنود الحديثى العهد بالحياة العسكرية . أو تكون العوامل المباشرة

صددمات نفسية كخسارة مالية فادحة ، أو موت عزيز ، أو فشل في حب ، أو خلع ظن بزوجة ، أو فضيحة اجتماعية ، أو فقدان المركز الاجتماعي ، أو تغيرات سريعة أو عنيفة في حياة الفرد كاختلاف الجو المنزلي بعد الزواج عنه قبل الزواج ، أو كتلك التغيرات التي تطرأ على حياة من يهجرون الريف الى الحضر ، أو الحياة الزراعية الى الصناعية ، أو تلك التي تبده طلبه البعثات اذ ينتقلون من حضارة الى أخرى جد مغايرة للأولى . من أجل هذا تكثر الانهيارات النفسية في المراحل الحرجة من حياة الفرد : في سن البلوغ ، وعند الزواج أو الانجاب ، وفي سن اليأس ، و سن التقاعد .

ومما يجب ملاحظته أن هذه العوامل المعجلة على عنفها ، لا تكفي وحدها لظهور الاضطراب الا ان كان الفرد مهيمًا له من قبل بحكم جبلته وتربيته الأولى أى الا اذا تضافرت وتجاوبت (١) مع العوامل المهمة . فليس كل فشل في الحب أو كل خسارة مالية يؤدي الى اضطراب . فان كانت العوامل المهمة قوية عارمة ، لم يكن ثمة حاجة الى عنف العوامل المعززة والمعجلة . والعكس صحيح .

معنى الصدمة

من الغريب أن نرى أناسا ينهارون في أثر حوادث لا تبدو في نظرنا صدمات على الإطلاق ، بل تبدو لنا تافهة أو غريبة ، كأن ينهار أحدهم ان بدأ عملاً جديداً أو متى عاد الى عمله بعد غيبة طويلة ، أو ان تغير رئيسه في عمله ، بل من الناس من يختل ميزانه النفسي أن رقى الى منصب أعلى من منصبه . . غير أن ما يبدو في نظرنا تافها قد يبدو

(١) يبدو لنا هذا التجاوب بين العوامل المهمة والعوامل المباشرة في حالة الفتاة التي كان يعترها خوف شديد من رذاذ الماء (انظر ص ١١٨) ومن حالة رجل تزوج امرأة تكبره وكانت تسيطر عليه من كل الوجوه . فلما هجرته أصابته حالة حصر شديدة ، وقد اتفق له ان يزور مستقلاً رأسه وأن يطوف بأحد المحلات التجارية هناك فوجئ نفسه بضرب في المحل على غير هدى . فلما اقترب من باب الخروج اعتراه ضيق شديد وزاد حصره . وهنا تذكر من تلقاء نفسه انه حين كان صغيراً خرج مع أمه لكنه اترق عنها وضل الطريق فوقف يصيح مذموراً على باب هذا المحل نفسه . وهنا شعر على الفور براحة وتخفف وقد ظهر من فحصه النفسي ان هجر زوجته له آثار في نفسه من الرعب ما أصابه حين فقد أمه .

فى نظر غيرنا كارثة أو موقفا لا يطاق احتمالاه • فى مثل هذه الأحوال لابد أن يكون العامل المباشر ظرفا أو موقفا يمس مالى الفرد من خبرات واتجاهات لاشعورية مسا عنيقا فيحرك مالىه من أزمات نفسية غير محسومة ، فيكون مثله كمثّل الزتاد أو عود الثقاب الذى يفجر البارود المختزن من قبل • من هذا يبدو أن العوامل الجوهرية فى الاضطراب هى العوامل الممهدة لا المباشرة •

وهكذا يتضح أن الاضطراب ينتج عن تفاعل عوامل عدة • هذا ماعبر عنه « فرويد » حين قال ان الاضطراب حصيلة بتآمر بين كبت عنيف فى الطفولة المبكرة مع احباط شديد فى عهد الكبر •

ومتى اضطربت الشخصية وتصدعت لم • تتصدع كيفما اتفق ، بل تبعا لخطّة مرسومة من قبل فى جيلة الفرد وتربيته الأولى • فكما أن بلورات الأملاح المعدنية ان سقطت على الارض لم تنفقت كيفما اتفق ، بل وفق « خطوط » مرسومة فى بناء كل بلورة ، كذلك الشخصية الانسانية حين يصيبها الاضطراب •

٧ - الارشاد والعلاج النفسى

الارشاد counseling بمعناه العام هو معونة الفرد على فهم مشكلاته التوافقية المختلفة وعلى حلها • فهناك الارشاد التربوى والارشاد المهنى والارشاد الأسرى والارشاد الاجتماعى ، وهناك الارشاد النفسى ويقصد به معونة الفرد على حل مشكلاته الانفعالية البسيطة التى لا يستطيع حلها بنفسه ، والتى لا يكاد ينجو من التعرض لها أحد من أسوياء الناس ، والتى لا تصل الى حد المرض النفسى أو العقلى أو غيرهما من اضطرابات الشخصية الخطيرة • من أمثال هذه المشكلات بعض حالات القلق المستمر والهبوط الخفيف أو الشعور الموصول بالنقص أو بفقد الأمن والحيرة والتردد • والأصل فى الارشاد أن يرمى الى معونة الأسوياء من الناس ، غير أنه يتداخل ويتدخل أحيانا كثيرة فى العلاج النفسى • أما **العلاج النفسى** Psychotherapy فيقصد به استخدام الطرق النفسية بمختلف أنواعها لمعونة من اضطربت شخصياتهم اضطرابا ملحوظا يقتضى احداث تغييرات أساسية عميقة فيها ، أى فى عادات المريض وطريقة تفكيره وأسلوب حياته وفكرته عن نفسه ونظرته الى الناس •• أكثر مما يقتضى احداث

تغيرات فى البيئة الخارجية للمريض . والفارق بينه وبين الارشاد فارق فى الدرجة لا فى النوع . فكلاهما يهتم بالفرد وشخصيته أكثر من اهتمامه بمشكلته الخارجية وبيئته . وللـعلاج النفسى طرق شتى لكل طريقة ميدانها وميزاتها وما يناسبها من الحالات والظروف ، وكثير ماتسهم عدة طرق منها فى العلاج . فهناك العلاج بالإيمان والعلاج بالايحاء ، والعلاج بالافئاع ، وهناك التحليل النفسى ، والعلاج الجماعى والسيكودراما . ويقوم بالعلاج النفسى عادة طبيب نفسى أو سيكولوجى كـلينيكى أو أخصائى اجتماعى طبيئسى .

ولكل علاج نفسى صحيح خطوات يتبعها هى :

١ - معونة المريض على فهم نفسه ومعرفة مصدر اضطرابه ومشاكله أى معونته على لاستبصار فى نفسه .

٢ - معونته على وضع خطة للعلاج ، وارشاده الى اتباع أساليب جديدة للتوافق ومواجهة مشاكله تكون أجسدى وأجدر من الأساليب الهروبية أو الفاشلة التى يتبعها .

٣ - معونته على تنفيذ هذه الخطة .

من طرق الارشاد

تشجيع الفرد وحمله على الافصاح عن صعوباته ومتاعبه ومخاوفه وما يخجل من ذكره . ويقوم هذا الارشاد على مـللاعتـراف من أثر فى تخفف الفرد من متاعبه ومشاكله . ثم ان بوح الفرد عما تكنه نفسه من شأنه توضيح المشاكل والمتاعب ، وإبراز نواحيها الغامضة ، وتقديرها تقديرا موضوعيا ، واستيعابها ككل تتضح فيه صلة الأجزاء بعضها ببعض ، وصلة السبب بالنتيجة .

وقد يؤدى شرح المشكلة ومناقشة أصلها وطبيعتها الى تحسن كبير . وينسحب هذا على المشكلات الجنسية التى يعانىها المراهق ، وعلى كثير من المشكلات الزوجية غير العصابية . على ألا يكون التفسير محاضرة تضطر المسترشد الى الاصغاء اليها . بل يجب أن يقدم اليه تدريجا حين تتطلبه أسئلته ، وحين يكون مستعدا لقبوله . ويكون ذلك فى صورة

شرح مبسط لسيكولوجية الدوافع ، وطرق خفض التوتر بالحيل الدفاعية المختلفة .

وهناك **الارشاد المفروض** . وفيه يقف المرشد من المسترشد موقف المعلم الأمر المسيطة من تلميذه . يكلفه القيام بأعمال خاصة ، أو ينظم له أوقات فراغه وعمله بما يراه صالحا لتخفيف مآلديه من عدوان أو خجل أو لزيادة شعوره بالأمن مثلا . وقد يضع له خطة يومية لعمله وراحته ، أو يقدم اليه من المعلومات والنصائح ما يراه كفيلا بتصحيح مآلديه من معتقدات خاطئة أسهمت في سوء توافقه . وقد ينصح له بقراءة كتاب خاص أو مقالة خاصة يراها نافعة لازالة مآلديه من جهل أدى به الى أن يقف من الحياة موقفا خاطئا .

والارشاد النفسي شائع في الولايات المتحدة : في المدارس والجامعات والمؤسسات الصناعية لتناول مشكلات الطلبة والعمال قبل أن تستعصى .

العلاج بالايحاء

يستخدم العلاج بالايحاء في حالة يقظة المريض أو وهو في حالة نوم مغناطيسي لبث أفكار سليمة في نفسه أو بأن حالته ستتحسن بكل تأكيد . ويرى كثير من المعالجين أن الايحاء طريقة عقيمة في العلاج لأنه لا يتيح للمريض الاستبصار في حالته ، ولأنه يهاجم أعراض المرض لا أسبابه . ويرى آخرون أن الايحاء يعين على تحرير المريض من بعض معتقداته الخاطئة . فالهستري المصاب بشلل في ساقه يعتقد أنه لا يستطيع المشي . ومادام يعتقد هذا فلن يستطيع المشي فالذي يقعده عن المشي هو اعتقاده هذا ، وربما كانت رغبته كذلك . والواقع أنه يستطيع المشي لولا هذا الاعتقاد . والدليل على ذلك أنه لو تحرر من اعتقاده الفاسد تسنى له أن يمشي . والايحاء كفيلا بتحريره من اعتقاده هذا . كما يرون أنه كبير النفع في علاج بعض الحالات الخفيفة التي لا يكون فيها أصل الاضطراب بعيد الغور ، وفي علاج متاعب الحياة اليومية التي تسبب القلق والانقباض والأرق . هذا الى ماله من قيمة كبيرة في تهدئة الاضطرابات السيكوسوماتية البسيطة كالصداع العصبي الذي ينشأ عن القلق ، والذي يمكن شفاؤه في بضع دقائق عن طريق الاسترخاء والايحاء .

التحليل النفسي

يستهدف التحليل البحث عن مصدر الاضطراب في الصدمات

الانفعالية والخبرات والدوافع المكبوتة في الطفولة المبكرة . ولكن بما أن المكبوت يؤدي نفس المريض لو اطلع عليه ، فلو حاولنا استدراجه الى حيز الشعور فمن المحقق أن يقاوم المريض هذه العملية مقاومة شديدة : فلا بد إذن من ابتكار طريقة خاصة للتغلب على هذه المقاومة حتى يتسنى امادة اللثام عن المصادر الخفية اللاشعورية للاضطراب . وقد اهتمدى « فرويد » الى طريقة تعين على قهر هذه المقاومة ، هي طريقة التداعى الحر وتحليل الأحلام التى شرحناها من قبل (أنظر ص ٤١٤) . وأهم مايجب مراعاته فى التحليل أن يكشف المريض بنفسه كيف نشأ اضطرابه وتطور . وهنا تبدو مهارة المحلل فى أن يدع الأسباب تفصح عن نفسها حتى يدركها المريض بنفسه وبمجهوده الخاص ويعرف صلتها بحالته . على أن مجرد معرفة المريض لذكرياته المنسية ودوافعه اللاشعورية لا يكفى للشفاء بل لابد له أن يشعر بما لصق بهذه الذكريات من انفعالات مكبوتة كالغضب أو الخوف أو الكره أو الاشمزاز أو الشعور بالذنب أو الرثاء للذات . وبعبارة أخرى فاستدعاء الذكريات لا يكفى ، بل لابد من استحيائها أى استرجاعها بمصاحباتها الوجدانية . « ان مجرد المعرفة لا يغنى قى الشفاء الا كما تغنى معرفة ماتحتوية قائمة للطعام فى تهدئة الجوع لدى شخص جائع » .

والتحليل النفسى عملية شاقة طويلة تحتاج الى جهد وصبر كبيرين من المحلل والمريض . ولابد لمن يقوم به من خبرة نظرية واسعة بالنفس الانسانية ، ومن تدريب عملى طويل ، والا أصبح التحليل فى يده كالمشروط فى يد الجراح الأخرق .

ويستخدم التحليل اليوم على نطاق واسع خاصة فى حالات المرض النفسى أو السيکوسوماتى الشديد كما يستخدم أيضا فى علاج المرضى بالفصام حين تستطيع العقاقير المهدئة انتزاعهم من عالم الخيال ورددتهم الى عالم الواقع فترة من الوقت .

ونظرا لطول الوقت الذى يقتضيه التحليل ، فقد رأى بعضهم اجراءه أثناء نوم المريض نوما مغناطيسيا ، أو بعد حقنة بمخدر لاضعاف مقاومته وتيسير استدعاء الذكريات المنسية المكبوتة . وقد استخدم الأطباء الأمريکيون التحليل بالتخدير أثناء الحرب الأخيرة فى علاج من أصيبوا بعصاب الحرب . وللمستقبل القطع فى الصلاحية النسبية لهذه الطرق .

العلاج المعقود على المريض :

بدأ « روجرز » Rogers الأمريكي هذا النوع من العلاج لأغراض الارشاد ، ثم استخدم بعد ذلك للعلاج النفسى . انه ضرب من المقابلة الشخصية يقف فيه المرشد أو المعالج من المسترشد أو المريض موقفا سلبيا قابلا أكثر منه ايجابيا فاعلا . اذ يمتنع المعالج من تشخيص الحالة ، أو تقديم حل للمشكلة ، أو الادلاء بنصيحة ، أو توجيه أمر أو فرض رأى ، بل يصغى لما يقوله المريض ويوجه المناقشة الى هذه النقطة أو تلك ، ابتغاء معونته على الكشف عن مشكلته وفهمها بنفسه ووضع خطة لتدبير أموره بنفسه . وبعبارة أخرى يقع عبء العلاج على كاهل المريض لا المعالج ، فكل ما يصنعه المعالج هو تهيئة جو طليق يتيح للمريض الإفصاح عن انفعالاته ، والتعبير عن متاعبه ، وتجسيد مشاعره وتوتراته فى جو سمح رضى يشجعه على البحث والتنقيب بنفسه ، ويساعده على الاستبصار فى مشكلته . وتأويل ذلك ما يراه « روجرز » من أن الشخص الذى يجد عسرا فى حل مشاكل الحياة غالبا ما يكون شخصا نشأ على تربية اتكالية لم تكون فيه عادة الاعتماد على نفسه ، اذ كان أبواه يرسمان له كل خطة ويضعان له كل قرار ولا يتيحان له الفرص للاستقلال برأى أو عمل ، فكان اذا ارتطم بمشكلة أو صعوبة استغاث وطلب النجدة ممن حوله . لذا أصبح من الضرورى معونته على أن يعين نفسه ، أى على اتخاذ قراراته بنفسه وتنفيذ ما يراه صالحا منها ، فلا شيء يخلق الشعور بالمسؤولية مثل تحمل المسؤولية . ومن هنا يلقي عليه المعالج المسئولية لحل مشكلته حتى فيما يتصل بالعودة اليه فان قال له المريض : هل تريد أن أزورك مرة ثانية ؟ أجابه « هذا أمر أتركه لك ، ان شعرت أنك تريد العودة عد » . ومتى رأى المريض أن مآظفر به أثناء العلاج من استبصارات وقرارات من صنع نفسه لا من صنع المعالج ، كان أكثر تقبلا لها والعمل بمقتضاها .

ويرى كثيرون أن هذا النوع من العلاج يمكن أن يحل محل التحليل النفسى بل يمتاز عنه بأن ما يستغرقه من وقت أقل بكثير مما يتطلبه التحليل ، فى حين يرى التحليليون أنه علاج ضحل لا يصل الى أعماق الشخصية .

العلاج الجماعى Group therapy

هو علاج حالات سوء التوافق فى موقف جماعى ، أى أنه علاج

يستغل مايقوم بين أفراد الجماعة من تفاعل وتأثير متبادل يكون له أثر فى تغيير سلوكهم ونظرتهم الى الحياة والى أعراضهم • وقد ذاع استخدامهم على نطاق واسع ابان الحرب الأخيرة لازدياد حالات اضطراب الشخصية وقلة عدد المعالجين النفسيين • ويستخدم الآن لعلاج الأطفال المشكلين عن طريق اشتراكهم فى جماعات اللعب والنشاط الحر ، ولعلاج العصبيين وبعض حالات الفصام ...

ومن صور هذا العلاج أن يشترك عدد من المرضى - بين ١٠ و ١٥ - ممن تتشابه أعراضهم وسماتهم الشاذة فى مناقشات جماعية تقعد عدة مرات أسبوعيا وتدور حول مشكلاتهم ومشاعرهم فى جو سمح وتحت قيادة مشرف يحرص على ألا يحتكر المناقشة بل يشجعها • وقبل المناقشة يعقد هذا المشرف المعالج مقابلة شخصية مع كل واحد منهم لأخذ فكرة عن نوع متاعبه ، ثم يحضر المناقشة على ألا يتخذ فيها دور الرئيس الرسمى مصدر السلطة والتوجيه ، بل يقوم بحث كل واحد منهم على التعليق أو تاويل متاعب الآخرين •

ولهذا العلاج أثر تنفيسى ذو قيمة اذ فيه مجال كبير لانطلاق الانفعالات واسقاطها على أعضاء الجماعة • وحين يرى المرضى أن متاعبهم ومشاكلهم ليست وقفا عليهم بل يشاركون فيها غيرهم من الناس ، لا تعود هذه المشاكل مصدر ازعاج وتنقيص لهم ، بل يصبح ذلك عاملا يقوى شعورهم بالانتماء الى الجماعة وثقتهم فيها وتوحدتهم بها • وهذا شعور يكون سندا عاطفيا للمريض يعينه على الاستبصار فى نفسيته وفهمها •

أثر العلاج النفسى

ثبت أن العلاج النفسى وسيلة نافذة فى علاج كثير من حالات سوء التوافق غير العنيفة • وهو لا يؤدى الى نتائج سلبية فقط أى الى راحة المريض من وطأة آلامه وأعراضه فقط ، بل هو الى هذا يزيد من قدرته على احتمال صدمات الحياة وشدائدها أى أنه يرفع « وصيد الاحباط » عنده • فهو من هذه الناحية بمثابة عملية « تبليد » تقلل من حساسية الفرد الشديدة لبعض المواقف • زد على ذلك أنه يعين الفرد على مواجهة مشاكله بطرق أجدى وأنفع ، واستغلال امكانياته على وجه أفضل • كما أنه يغير نظرتة الى الناس والى نفسه ، وبفضله يتخفف الفرد مما يحمله من كراهية وعدوان وتعبص ، وما يتسم به من اندفاع وتهور ، وبذا يصبح أقرب الى التبنامح وسعة الصدر والتعاون والإيثار •

فالعلاج النفسى تطهير وتبليد وتحصين وتعليم .

٨ - متى نستشير اخصائيا نفسيا ؟

يتعين على الفرد طلب المعونة من اخصائى نفسى فى الحالات الآتية :

١ - متى استبد به الضيق والقلق بصورة موصولة وعجز عن تحديد مشكلته ومصدر قلقه .

٢ - ان عرف مشكلته لكنه لم يجد من خبراته ومعلوماته مايعينه على حلها ، أى كان حلها فوق امكاناته .

٣ - ان جرب حلولا مختلفة واحدا بعد الآخر فلم ترضه هذه الحلول أو لم تفده فى حل المشكلة ، بأن كانت حلولا خيالية أو غير عملية واقعية .

٤ - ان كان يتهرب من مواجهة مشكلته بتجاهلها أو استصغارها أو تناسيها أو انكارها أو التمويه عليها أو التنصل منها ، أو ادعاء العجز عن حلها . فخداع الذات والهرب من الواقع هو لب اضطراب الشخصية .

٥ - ان كان ينسب قيام المشكلة بأسرها الى الناس والظروف فيلقى كل اللوم عليهم ، دون أن يجد من الشجاعة ما يحمل نفسه شيئا منها .

٦ - ان اشتد اضطرابه وانفعاله من كل ما يذكره بمشكلته .

الفصل الثالث

مبادئ الصحة النفسية

١ - الأعباء النفسية للحضارة الحديثة

من السمات البارزة للحضارة الغربية الحديثة شيوع القلق والحيرة والارتياح والارتباك بين الناس ، وذلك من أثر التغير الاجتماعي السريع الشامل الذي يده الناس في الستين سنة الأخيرة . فقد شهد العالم حربين عالميتين تمخضت في أعقابهما هزات اقتصادية عنيفة ، واضطرابات في العلاقات السياسية بين الأمم ، وانقلابات ثورية في أشكال الحكومات ، وصراعات ثقافية وايدولوجية مختلفة ، وتقدم صناعي وتكنولوجي لم يسبق له مثيل . وبعبارة أخرى لقد مر الناس بالوان شتى من الأزمات والتجارب القاسية . ومن المعروف أن مراحل الأزمات مراحل تغير عنيف في معتقدات القوم واتجاهاتهم النفسية ، لأن المعتقدات والاتجاهات المألوفة لا تعود تكفي في أوقات الشدائد للتمشي مع سلوك الناس وعاداتهم في حياتهم اليومية . ومما زاد الأمر تعقدا أن هذا التغير كان سريعا متلاحقا لم تستطع أن تسايره قدرة الانسان على التوافق للجديد . ومن ثم لم تكن سرعة التغير أقل اشكالا من التغير نفسه .

ومن ناحية أخرى فالمجتمعات المتحضرة الحديثة تزدد بمرور الزمن تعقيدا ، وهذا من شأنه أن يخلق لها مشكلات جديدة منها ازدياد الاحتكاك بين الناس ، واحتدام الصراع بينهم في تعاملهم الاجتماعي والاقتصادي إذ يتناحرون على ارضاء حاجاتهم المادية والنفسية . وعلى الذود عما يعترض هذا الارضاء من موانع وعقبات . ومن ثم اشتد العدوان وزاد خوف الانسان من الانسان ومن الفشل . وأصبح الناس حيرى تمزقت نفوسهم بين الدعوة الى التعاون والتكافل وبين هذا التنافس المرير . ولقد كان للانقلاب لصناعي الضخم في الغرب أثره أيضا في خلق بعض المشكلات النفسية والاجتماعية كانت نتيجة طبيعية لزيادة التخصص في العمل ، وحشد المصانع بالآلات والعمال ، والتغيرات التكنولوجية السريعة ،

والتقلبات المنتظرة وغير المنتظرة فى السوق لعالمية ، وهجرة الناس من الريف الى الحضر ، والبطالة .

ان الحضارة الغربية الحديثة - كما يصفها كثير من علماء النفس الحديث - حضارة تشعر الفرد بأنه منبوذ مهجور فى عالم يستغله ويفشه ويخدعه ، حضارة تشعره بالعزلة والعجز وقلة الحيلة فى عالم عدائى يغشاه من كل جانب . فقد شجعت التنافس المسعور بين الناس ، وأضعفت الصلة بين العامل وصاحب العمل ، وأوهنت روابط الأسرة ، وزلزلت أركان الايمان ، وجعلت كل انسان يعيش لنفسه . فهى فى جملتها حضارة مادة وهوس وسرعة وتوتر وضجيج . فلا عجب اذن أن اقترنت هذه الحضارة باعتلال الصحة النفسية ، واختلال الصحة الحلقية ، وذيوع الاضطرابات السيكوسوماتية والجريمة والانتحار والمخدرات والطلاق وغير ذلك من المشكلات الاجتماعية . هذا الى ما تزرخ به من أفراد فقدوا سعادتهم واتزانهم النفسى وغشيهم اليأس والقنوط والتوجس والسخط وعدم الرضا بشئ . ومن هنا بدت الحاجة ماسة الى تحصين الانسان ووقايته من شر هذه الحضارة التى لم تزوده بأساس ثابت للطمأنينة والاستقرار ، بل حفلت بالعوامل التى تعطل النمو وتخنق الشخصية . . . وهكذا ولد علم الصحة النفسية .

٢ - علم الصحة النفسية

هو علم تطبيقى يستهدف مكافحة الاضطرابات النفسية والعقلية بمختلف أنواعها وأشكالها ودرجاتها ، لا فى صورها العنيفة فحسب ، بل وفى صورها الخفيفة الشائعة بين الناس ، مضافا الى ذلك ضعف العقل ، وذلك بوقاية الناس منها ، وتزويدهم بالمعلومات اللازمة للمحافظة على صحتهم النفسية . ولما ظهر أن العلاج المبكر لاضطراب ناشئ كثيرا ما يكون وقاية للفرد من اضطراب مقبل خطير قد يستعصى على الشفاء ، شملت مناهج هذا العلم ناحية العلاج أيضا . فمن أساليب الوقاية ازالة العوامل الاجتماعية التى تؤدى الى سوء التوافق فى البيت والمدرسة والمصنع والجيش والمستشفى والملاجئ والأندية واصلاحيات الأحداث . ومن وسائل الصيانة وتدعيم الصحة النفسية تنوير الناس وتفهمهم واسداء النصح اليهم ومعاونتهم على مواجهة مشاكلهم وفهمها وحلها بطرق صحيحة وتعليمهم أساليب الكفاح الناجحة . ثم العلاج الذى لا يقتصر على الطرق النفسية فقط بل يتجاوزها الى الطرق الطبية كذلك .

انه حركة تربوية صحية تهتم بمشكلات التوافق جميعا ، لدى
الأسوياء وغير الأسوياء ، الصغار والكبار ، الأذكى والأغبياء ، أصحاب
الجسم والمرضى وذوى العاهات ، الجانحين وغير الجانحين . فهي تستهدف
معونة كل فرد وتدريبه على العيش السعيد المنتج فى بيئته الاجتماعية .

وعلم الصحة النفسية يفيد من منتجات علوم النفس والتربية
والاجتماع وكذلك علوم الأحياء والطب والطب النفسى . غير أن صلته
وثيقة بوجه خاص بعلم نفس الطفل . فالاضطرابات الوظيفية توضع
أصولها كما رأينا فى الطفولة المبكرة ، وكذلك بعلم النفس الاجتماعى الذى
يستهدف تحسين العلاقات الانسانية بين أفراد الجماعة ، هذا الى ما يفيد
من علم النفس الصناعى الذى يرمى الى حل المشكلات الصناعية حلا علميا
انسانيا يهتم براحة العامل وصحته وكرامته كما يهتم بزيادة انتاجه .

أما الاجراءات العملية التى يقوم بها هذا العلم فأهمها :

- ١ - تنوير الآباء والأمهات .
- ٢ - تنظيم المدارس بما يتماشى مع مبادئ الصحة النفسية .
- ٣ - نشر العيادات النفسية بمختلف أنواعها .

٣ - علامات الصحة النفسية

ليست الصحة النفسية مجرد خلو الفرد من الأعراض الشاذة
الصريحة ، العنيفة أو الخفيفة ، والتى تبدو فى صورة وساوس أو هلاوس
أو توهمات أو مخاوف شاذة ، أو فى صورة عجز ظاهر عن معاملة الناس
أو ضبط النفس . . . بل انها حالة تتميز الى جانب هذه العلامات السلبية
بأخرى ايجابية ، موضوعية وذاتية : موضوعية أى يمكن أن يلاحظها
الآخرون ، وذاتية أى لا يشعر بها الا الفرد نفسه . من هذه العلامات :

١ - **التوافق الاجتماعى** : وهو قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية
راضية مرضية : علاقات تنسم بالتعاون والتسامح والإيثار فلا يشوبها
العداوة أو الاتياف أو الاتكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين .

٢ - **التوافق الذاتى** : ويقصد به قدرة الفرد على التوفيق بين
دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا ارضاء متزنا . غير أن هذا
لا يفيد أن الصحة النفسية تعنى الخلو من الصراعات النفسية ، اذ لا يخلو
انسان أبدا من هذه الصراعات ، انما تعنى القدرة على حسم هذه

الصراعات والتحكم فيها بصورة مرضية ، والقدرة على حل الأزمات النفسية
حلا ايجابيا انشائيا بدلا من الهرب منها أو التمويه عليها . وغنى عن
البيان أن من ساء توافقه الذاتى تحتّم أن يسود توافقه الاجتماعى .
والعكس صحيح .

٣ - **ارتفاع وصيد الاحباط** : يقصد به قدرة الفرد على الصمود
للتشدائد والأزمات دون اسراف فى العدوان والتهور أو النكوص أو
استدراار العطف أو الرثاء للذات .

٤ - **الشعور بالرضا والسعادة** : أى استمتاع الفرد بالحياة :
بعمله وأسرته وأصدقائه ، وشعوره بالطمأنينة وراحة البال فى أغلب
أحواله .

٥ - **الانتاج الملائم** : يقصد بذلك قدرة الفرد على الانتاج المعقول فى
حدود ذكائه وحيويته واستعداداته ، اذ كثيرا مايكون الكسل والقعود
والخمود دلائل على شخصيات هدتها الصراعات واستنفد الكبت حيويتها .

٦ - **الجهود البناءة** : يقصد بذلك قدرة الفرد على احداث تغييرات
اصلاحية بنائية فى بيئته . أى عدم رضوخه وامتناله المطلق لما يراه فى
جماعته من معايير وتقاليد فليصدة بالية ، على ألا يكون هذا صادرا عن رغبة
فى مخالفة العرف أو توكيد الذات أو عن دوافع عنوانية مكتوبة .
والصحة النفسية حالة نسبية تتفاوت درجاتها باختلاف الأفراد .
وشرطها الأساسى تكامل الشخصية والنضج الانفعالى فيما عرض لنا أكثر
من مرة على صفحات هذا الكتاب .

٤ - تنوير الآباء والأمهات

لاشك فى أن مهمة الوالدين اليوم أشق بكثير منها بالأمس . فقد
زاد شعورهما بجسامة المسئولية الملقاة على عاتقهما ، كما اتسع نطاق
هذه المسئولية . فلم تعد التربية مجرد اطعام الطفل وتعويده الطاعة
العمياء لما يقوله الكبار ، بل أصبحت تكوين شخصيات وتزويد الفرد
بالأساليب الناجحة لللكفاح فى الحياة . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى
فقد أصبح الاطفال والمراهقون أكثر تحررا وجرأة نشيجة لتعرضهم لمؤثرات
خارجية لم تكن معهودة بالأمس ، كالاذاعة والسينما والتلفاز والصحف
وزيادة الاختلاط . . وهذا يتطلب مزيدا من الرقابة لحمايتهم مما قد
تتطوى عليه هذه المؤثرات من نواح ضارة . .

وتتوقف معاملة الوالدين للطفل على عوامل شتى شعورية ولاشعورية ، منها استعدادهما الفطري ، ونوع التربية والثقافة التي نشأ عليها ، وما مر بهما من تجارب في مراحل النمو المختلفة ومبلغ توافقهما في الحياة الزوجية ونظرتهما اليها . . . وقد يقال ان جهل الوالدين بأصول التربية الصحيحة عامل هام في سوء سياستهما ومعاملتهم لأطفالهما ، غير أن الدراسات الكلينيكية الحديثة بينت أن « النضج الانفعالي » للوالدين أخطر العوامل جميعها في تنشئة الاطفال ، فالأب والأم لا تغنيهما ثقافتهم السيكولوجية وعلمهما بشروط التربية السليمة ان لم يكن لديهما قدر كاف من النضج الانفعالي يعينها على احتمال أعباء الأبوة وتكاليفها وتبعاتها وواجباتها وما تتطلب من تضحية وانكار للذات ورفق وحزم وحب جواد غير أناني أى حب يعطى ولا يأخذ . . .

بعض ورطات الوالدين

كشفت البحوث الحديثة في علم النفس أن الآباء والأمهات كثيرا ما يتخذون من أطفالهم كباش فداء وهم لا يشعرون ، بل كثيرا ما يتخذونهم مسارح يمثلون عليها ما يكابدونه أنفسهم من صراعات وعقد نفسية . وغالبا ما يكون الدافع في معاملة الاطفال ارضاء حاجات شعورية ولا شعورية لدى الوالدين قبل أن يكون مصلحة الطفل . وقد رأينا من دراسة « الحيل الدفاعية » أن الوالد المهمل يتهم أولاده بالاهمال ويؤاخذهم عليه . وكذلك الوالد الكسول أو المقصر . كما رأينا كيف يصب الوالد المضطهد في عمله جام غضبه عليهم ، وكيف يقحم الوالد الذي حرم من دراسة معينة أو مهنة معينة . . . كيف يقحم ابنه فيها بالرغم من عدم ميله أو استعداده . . . وكيف تكون العناية الزائدة والتهلف الزائد على الطفل رد فعل على كراهية مكبوتة للطفل . بل قد يكون مصدر هذه العناية الزائدة دوافع أنانية خالصة كارضاء غرور الأم ، أو رغبة عارمة في السيطرة لديها ، أو لأنها لا تملك هواية أو مسلاة غيره . . . ومن الآباء والأمهات من يجهد في الاستحواذ على كل حب طفله له ، فلا يطيق أن يتجه الطفل ببعض حبه هذا الى شخص أو شيء آخر وأكبر الظن أن يكون أمثال هؤلاء قد حرموا من الحب والعطف ابان طفولتهم . بل ان رغبة الأم الشاذة في التملك قد تحملها على التدخل في كل شئون طفلها بما يشغره أنه لا يمكن أن يستغنى عنها . وهاهو ذا رجل لا يريد أن يتجنب أكثر من طفل واحد ، ويصر على ذلك اصرارا يبرره بأن تحديد النسل خير طريقة لتربية

الاطفال • غير أن التحليل النفسي دل على أن لديه رغبة قديمة دفيئة في أن يكون وحيد أمه • وقد اتخذ من طفله وسيلة لتحقيق هذه الرغبة فتقمص شخصية أمه وأخذ يدل ابنه على غرار ما كان يرجو أن تدلله أمه هو •• أى أن الفرض من تحديد النسل لم يكن مصلحة الابن ، بل حاجة الأب الى تحقيق رغبته الطفلية اللاشعورية •

أما الوالد العصابي ، أو مضطرب الشخصية ، فحتى إن كان يعرف الطرق الصحيحة للتربية ، فهو يتساهل حين يجب العزم ، ويتهاون حين يجب التشدد ، ويقسو ويشدد لأمر تافهة ، ويكثر من الشكوى والهياج والتأنيب والسخرية ، ويكون عقابه أقرب الى الانتقام منه الى الإصلاح والتهديب ، وليس للتسامح وسعة الصدر مجال كبير فى نفسه ازاء أولاده ، هذا الى تذبذبه وعدم ثباته فى معاملتهم ، فإذا به يعاقب اليوم على ما كان يثيب عليه بالأمس • وليس ببعيد أن يغار من ميلاد طفل جديد له ، وأن يضيق بمطالب أطفاله من زوجته ، أو أن يهاجم كل من يحاول أن يستحوذ على حب أطفاله له • وبعبارة موجزة فالجو الذى يخلقه مثل هذا الوالد فى البيت - أبا كان أو أما - ليس جو أمن واستقرار •

أسس التربية السليمة •

من نافلة القول أن نذكر أن « العطف » هو ذلك الجو الجميل الذى يجب أن يحاط به الفرد فى غضاضة عمره • فهو الموازن الطبيعى للضعف الذى يشعر به كل صغير حيال الكبير • ولكى نعطف على الطفل ونحبه بالرغم مما قد يكون به من عيوب يتعين علينا أن نفهمه ، ولكى نفهمه يجب علينا أن نعرفه • ومعرفة الطفل تتضمن أشياء كثيرة من أهمها :

١ - معرفة دوافعه وحاجاته الأساسية وما يترتب على احباطها وكبتها من أضرار •

٢ - معرفة منطقة الخاص وطريقة تفكيره الخاصة ، ونظراته الخاصة الىنا والى العالم الذى يحيط به •

٣ - هذا الى معرفة ما تنطوى عليه مرحلة الطفولة من أهمية وخطورة فى حياة الفرد كلها وفى تشكيل مصيره النفسى • وقد اتضح لنا فى أكثر من موضع مما سبق أثر هذه المرحلة فى تعيين شخصية الفرد وطبعها بطابعها الخاص ، وتوجيهها الى الصحة أو الى المرض • فلنبادر دون

تسويق بغرس ما يمكن غرسه من اتجاهات وعادات صحية وخلقية ،
ولنبادر دون تسويق أيضا بعلاج ما قد يبدو لدى الطفل من مشكلات
سلوكيه وخلقية خشية أن تثبت وتستعص على التغيير ان تركت
ليعالجها الزمن !

وليذكر الآباء والأمهات أن لهم مهمة مزدوجة . فهي لا تتلخص في
مجرد الابتعاد عن القسوة والتخويف والتدليل أو الإهمال أو التقلب في
معاملة الطفل بل تتجاوز ذلك الى تزويده بالأساليب الناجحة الواقعية
للكفاح في الحياة ومعاملة الناس ، ومن أهمها : كيف يعتمد على نفسه ،
وكيف يضبط انفعالاته ، وكيف يسوس دوافعه العدوانية ، وكيف
يتصرف ازاء ضروب الفشل والاحباط والحرمان .

غير أن معرفة الطفل لا تكفي وحدها لحسن سياسته ومعاملته ،
بل لا بد لذلك أيضا من أن يعرف الوالدان نفسيهما . وحيدا لو تستي
لهما أن يعرفا مختلف الدوافع التي تحركهما ازاء أطفالهما ، ومختلف
الحيل الدفاعية التي يلجآن اليها . . وقد يكون للوالدين العذر في
معاملة أولادهما معاملة ضارة أو غير رشيدة ، لكن معرفة الدوافع التي
تحركها تساعدنا على التحكم فيها . فالشعور بالدافع يتيح للفرد
فرصة لقمعه ، أو تحويل السلوك الصادر عنه ، أو ارجاء تحقيقه ،
أو ارضائه بطرق أفضل ، أى يجعل الفرد مستعدا لمواجهة السيطرة
عليه بدل أن يكون أسيرا له .

التقمص الوجداني Empathy

ولو استطاع كل والد أن يضع نفسه موضع أولاده لتسنى له أن
يرى الأمور من وجهات نظرهم ، وأن يدرك أحوالهم النفسية ، وأن ينفذ
الى مشاعرهم وحاجاتهم وآلامهم ومتاعبهم ، ولتسنى له فوق ذلك أن
يشعر بوقع سلوكه في نفوسهم فيعده ان كان منافرا أو بغضا . هذه
القدرة على « التقمص الوجداني » تعين الوالد على أن يستشف ما تحت
السطح من مشاعر يخفيها الولد فيبدو هادئا في ظاهره ، وان كان باطنه
مرجل يغلي ، كما أنها تعينه على أن يدرك أن ما يبدو تافها أو سخيفا في
عينه قد يكون عميق الأثر في أعين أولاده . وفي هذا ما يحول دون الوالد
أن يحاسب أولاده كما يحاسب الكبار ، أو أن يؤول سلوكهم في ضوء
دوافعه هو .

دور الأم :

لتذكر الأم أنها أول معلمة للعلاقات الانسانية ، وأول وسيط بين الطفل والعالم الخارجى . فان احسنت تقديمه الى هذا العالم زادت ثقته فيها وفى هذا العالم ، وان أساءت تقديمه ظل يشعر طول حياته بالوحشة والاعترا ب . كما أنها أول مصدر للأمن عنده لأنه لا يفهم شيئاً مما يدور حوله بما يثير توجسه وقلقه . وعطف الأم كقيل بدرء هذا القلق . . . ويتوقف نجاح الام فى تطبيع الطفل على مهارتها فى استهجان سلوكه غير المرغوب دون أن تشعره أنه فقد حبها .

ومما يكون له أسوأ الأثر فى شخصية الطفل هو غياب الأم أو انفصالها المتكرر أو الطويل عنه ، خلال السنوات الثلاث الأولى من حياته ذلك أن الطفل عاجز عن ادراك معنى الزمن ، عاجز عن أن يدرك أن الأشياء التى تقيب عن نظره لا تزال موجودة - فهو يغطى عينيه ويعتقد أن أحدا لا يراه - فغياب الأم يشعره أنها هجرته وأنه قد ضاع ، فكلما اختفت عنه شعر بشقاء ربما لا يعدله إلا حزن الشخص الكبير لفقد عزيز عليه . وحتى ان حل محل الأم بديل عنها فالتناوب المتكرر لبديلات عن الأم يفقد الطفل شعوره بالأمن والطمأنينة ويورث فى نفسه الشعور بالحيرة والارتباك والقلق . هذا ما أيدته بحوث كثيرة من أظهرها بحوث « بولبى » Bowliby - الطبيب النفسى ومدير إحدى العيادات النفسية بلندن من أن الأطفال الذين كانوا يجلسون عن المدن الكبرى ، إبان الحرب العالمية الثانية ، فيحرمون من عناية أمهاتهم ويوكل أمرهم الى أفراد يعاملونهم « بالجملة » لأفرادى ، دلت على أن هؤلاء الأطفال يبدو على وجوههم الشعور بالوحشة والعزلة ، ويعجزون عن عقد صداقات مع غيرهم من الأطفال أو الكبار وعن تقبل الحب أو تبادله مع غيرهم من الناس كما بدت لديهم نزعات عدوانية صريحة نحو المجتمع فى سن الشباب ، وكانوا أعصى على العلاج والتقويم من غيرهم من الشبان المشكلين والجانحين .

الحاجات الأساسية للطفل :

هى دوافع عامة مشتركة بين الأطفال فى مختلف الثقافات الاجتماعية وكذلك بين المراهقين . وقد سميت أساسية اذ تشتق منها حاجات فرعية كثيرة ، وتتضمن هذه الحاجات :

١ - الحاجات العضوية (أنظر ص ٧٣)

- ٢ - الحاجة الى الامن .
- ٣ - الحاجة الى التقدير الاجتماعي .
- ٤ - الحاجة الى تأكيد الذات والتعبير عنها .
- ٥ - الحاجة الى الحرية والاستقلال .
- ٦ - الحاجة الى الاستطلاع والظفر بخبرات جديدة .
- ٧ - الحاجة الى اللعب .

الحاجة الى الامن :

يرضى هذه الحاجة اشباع الحاجات العضوية المختلفة للطفل ، وأن يكون موضع عطف ومودة وعناية من والديه وذويه ، وأن يلقي تجاوبا انفعاليا منهم اذ يهتمون بأمره ، ويتحدثون معه ، ويحييون على أسئلته ، ويشاطرونه ألعابه . ومما يرضى هذه الحاجة أيضا وجود سلطة ضابطة ترسم له الحدود وتبين له ما يجب عمله وما يجب تركه وماذا يحق به ان حاد عن السلوك المرغوب . فالطفل يفقد شعوره بالأمن ان تنأزل الكبار عن سلطانهم عليه تنازلا تاما . يضاف الى هذا أن شعور الطفل بالانتماء الى أسرته أو مدرسته مما يقوى دعائم الطمأنينة فى نفسه .

ومما يهدد هذه الحاجة ويحيطها الاكثار من تهديد الطفل ونقده وعقابه ، أو اهماله أو نبذه ، أو التذبذب فى معاملته ، وكذلك الشجار بين الوالدين ، أو قلقهم الزائد عليه ، فالخوف ينتقل بالعدوى كالمرض . ومما يفقد الطفل شعوره بالأمن فرض الأعباء عليه من سن مبكرة ، والاسراف فى تحذيره من الحياة ، وكذلك التربية الدينية أو الجنسية غير الرشيدة .

وقد يؤدى كبت هذه الحاجة أو اختباطها بشدة الى أن يصبح الطفل متوجسا هيبا من كل شيء : من الناس ومن المنافسة والاقدام والمغامرة والابتكار ومن الجهر بالرأى وتحمل التبعات . ويبدو ذلك فى صور شتى منها الحجل والتردد والارتباك والانطواء والحرص الشديد والذعر من شبح الفشل والعجز عن ابداءالرأى والدفاع عن النفس حتى ان كان الحق فى جانبه . أو يبدو أحيانا فى صورة تحد وعدوان ولا مبالاة . والخوف قرين الشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس . كما أنه صنو الكراهية . فمن خاف شيئا كرهه . ومما يجمع عليه العلماء وغيرهم أن

الآثر التهذيبي للخوف فى تقويم النفوس المعوجة أثر طفيف لا يكاد يذكر ، وأنه سلبى على كل حال .

الحاجة الى التقدير الاجتماعى : يرضى هذه الحاجة شعور الطفل أنه موضع قبول وتقدير واعتبار من الآخرين ، فلا يكون موضع استهجان أو نبذ أو كراهية . لذا يرضيها نجاح الطفل فى أعماله وألعابه ، وثقتنا فيه ، وتقبلنا له ، واعترافنا به ..

ومما يهدد هذه الحاجة النفسية ويحبطها فشل الطفل لتكليفه القيام بأعمال فوق مقدوره ، أو تشييط همته ان لم يصل فى تحصيله الدراسى الى المستو الذى تفرضه عليه ، وكذلك الاسراف فى لومه ، وقسره على مباراة من هم اقوى منه . ومن هذه العوامل أيضا موازنة الآباء بين أطفالهم موازنة طائشة تنير فى بعضهم الغرور وفى البعض الآخر الشعور بالنقص ، ومنها الاحباط الشديد لحاجة الطفل الى التعبير عن نفسه وتوكيد شخصيته . ولهذه الحاجة صلة وثيقة بالحاجة الى الأمن (أنظر ص ٨١) .

الحاجة الى توكيد الذات والتعبير عنها : تبدو هذه الحاجة فى ميل الطفل الى التعبير عن نفسه والافصاح عن شخصيته فى كلامه وأعماله وألعابه ورسومه . وما يقدمه من خدمات للآخرين .. ومما يحبطها تحكم الكبار ، وتدخلهم فى وجوه النشاط التى يقوم بها ، أو الاسراف فى تقييد الطفل ، والسخرية من أسئلته وأفكاره ، أو اشعاره بأنه عديم القيمة والأهمية .

الحاجة الى الحرية والاستقلال : تبدو هذه الحاجة فى ميل الطفل الى القيام ببعض الأعمال دون معونة من والديه ، كأن يعقد رباط حذائه بنفسه . وأن يختار كتبه وملابسه وأصدقائه وألعابه بنفسه . كما تبدو لدى المراهق بشكل واضح اذ يتوق الى الاستقلال المفرط وتقرير أموره بنفسه دون تدخل من والديه ، والى أن تكون له بالبيت حجرة خاصة به ويجب أن تستغل هذه الحاجة فى تعويد الطفل الاعتماد على نفسه وتحمل المسؤولية ..

أما الحاجة الى الاستطلاع والحاجة الى اللعب فقد فصلنا القول فيهما فى فصل الدوافع الفطرية

معاملة المراهق

مما يشكو منه المراهق المعاصر - وكذلك الفتاة المراهقة - أنه يعيش غريبا وسط أناس لا يفهمونه ، ويتحكمون فيه دون أن يوجهوه . ومما يشكو منه أيضا تلك القيود التي تحد من حريته في ابداء الرأي والتصرف دون رقيب ! . وربما كان أكثر ما يغيظه أنه لا يستطيع أن يفضى بمشكلاته لوالديه لانعدام الثقة المتبادلة بين الطرفين ، أو لعدم اهتمام الوالدين . الواقع أن المراهق يرحب بالمعونة والاقتراحات والنصائح حين تصدر ممن يثق فيهم ويحترمهم ، ويود أن يرى في والديه صديقا يلتبس مشورته ، ويؤجج اليه بأسراره ومشاكله ، ويستمد منه العون في ساعات الضيق . انما يؤذى نفسه أن يجد والديه لا يكثران له أو يعرضان عنه أو يتحكمان فيه أو يتناولانه بالنقد واللوم دون أن يقدموا اليه توجيهات ايجابية .

فمن واجبات الوالدين في هذه المرحلة أن يفسحا صدرهما الى ما يعتلج في نفوس الشباب من شكوك وشبهات وأسئلة محيرة بدل أن يصدوهم عنها صدا أو يقفا عند مجرد اللوم والاذار . فالعقول المتفتحة تنفر من القسر والزجر لكنها تقبل الاقتناع والمجادلة بالحسنى وعليهما ألا يفرضا تقاليد عصرهما ومثله بحذافيرها وبالقوة على جيل غير جيلهما . وحذا لو تنازلا عن شيء من نفوذهما التقليدي كي يعينا المراهق على عملية « الفطام النفسى » أى تحريره من عادات الطفولة والرغبة فى حماية الوالدين والاتكال الفعلى عليهما . وليذكرا أن الهفوات والزلات بعض ضرورات مراحل التطور ، خاصة بعد الحرمان الطويل والضغط العنيف . حتى اذا ما ألف الشاب الحرية ومارسها واستشعر لذتها تسنى له أن يفرق بين الحرية والفوضى ، بين الاحترام والتطاول ، بين التبجح وابداء الرأي ، بين ما له من حقوق وما عليه من واجبات ، بين الأخلاق والقيود ، بين التحضر والتحلل ..

٥ - عواقب التربية الخاطئة

القسوة والنبد : أما القسوة والتربية الصارمة فتؤدى لا محالة الى خلق ضمير صارم أرعن يحاسب الطفل على كل كبيرة وصغيرة . كما أنها تولد الكراهية للسلطة الأبوية وكل ما يشبهها أو يمثلها فيتخذ الطفل من الكبار ومن المجتمع عامة موقفا عدائيا قد يدفعه الى الجناح ، وفى هذا ما يلقي الشك على رأى الشائع بأن جناح الأحداث يرجع الى انعدام الضبط والعقاب ، أى الى ضعف الضمير أو عدم وجوده . وقد يستسلم

الطفل أو يستكين للقسوة ويطيع ، لكنها طاعة مصطبغة بالحقد والنقمة وتحين الفرص لارتكاب العمل المحظور لا حبا فيه بل انتقاما لنفسه فإذا به يلتمس اللذات المختلصة • أو يكف نفسه عن أغلب وجوه نشاطه لأنه لا يعمل شيئا الا عوقب عليه • أو يرى الخلاص فى تملق والده فيأخذ فى تزلفه ويجد لذة فى الخنوع • وهذا الموقف السلبي الخانع من الأب يمنع الطفل من تقمص صفات الذكورة ، ويميت ثقته بنفسه ، ويبيت فيه الشعور بالنقص ، ويقتل فيه روح المبادأة والاستقلال ، ويجعله عاجزا عن الدفاع عن حقوقه •

ومن الأمهات والآباء من يبنذون أطفالهم نبذا صريحا أو مضمرا ، بالقول أو بالفعل • ويبدو النبذ فى كراهية الطفل أو التنكر له أو إهماله أو الاسراف فى تهديده وعقابه أو السخرية منه أو إثارة أخته وأخواته عليه أو طرده من البيت • والنتيجة المحتومة لهذا فقدان الطفل شعوره بالأمن • فإن كان النبذ صريحا بث فى نفسه روح العدوان والرغبة فى الانتقام وازدادت حساسيته وشقاؤه ، فإذا به يصبح شموسا عنيدا حقودا قلقا ، ولا يكون فى العادة محبوبا من أترابه الأطفال • وقد لوحظ أن نبذ الطفل عامل مشترك فى كل حالات الجناح عند الأطفال والشباب • وغالبا ما يكون الطفل المنبوذ قلقا متلهفسا الى العطف تواقا الى استرجاء النظر اليه ، يستجديه بطرق تجعل الناس تضيق به • فإن كان النبذ مضمرا مال الطفل الى الاستكانة والاستسلام وأصبح خائفا متهيبا لا يقدر على تركيز انتباهه مما يؤدي به الى التخلف الدراسى • وقد يسلك الطفل المنبوذ سلوكا سويا ويبدو سعيدا الا أن التجاوب العاطفى معه أمر محال •

التراخى والتدليل : وليس التراخى فى معاملة الطفل بأقل ضررا من التشدد والتزمت فى معاملته • وللتراخى صور عدة منها عدم تدريب الطفل على الامتثال لأية قيمة أو نظام أو تحمل أية مسئولية : فى حياته بالمنزل وفى أعباءه وفى معاملاته للناس وحتى فى استذكار دروسه • لقد وجد أن الطفل الذى ينشأ على تراخ وتهاون معرض لاضطرابات الشخصية والسلوك كالطفل الذى يعامل بقسوة • ذلك أن الأب - أو الأم - المتراخى أو الضعيف نموذج سيء يحتذبه الطفل هذا من ناحية • ومن ناحية أخرى فهو لا يتيح للطفل أن يظهر عداءه نحوه ، لا خوفا من عقابه ، بل لما يعتري الطفل من شعور بالحجل أو الندم ان أظهر عداءه لمثل هذا الأب «الرحيم» • وكلما « تفرق » به الأب زاد شعوره بالذنب من اتجاهه العدوانى نحو

أبيه . ثم ينتهي به الأمر الى كبت هذا العدوان ليقاسى فيما بعد عواقب هذا الكبت .

وللاسراف فى تدليل الطفل عواقب وخيمة شتى . ويقصد بالتدليل قضاء كل ما يريده الطفل مهما كان سخيفا أو تعسفيا أو غير مشروع ، وأن يكون الجميع رهن اشارته يتحكم فيهم دون داع ، فلا شيء ينقصه ولا شيء يضايقه ، كما ينطوى التدليل على التراخي والتجاوز عن الأخطاء . وفى التدليل يأخذ الطفل ولا يعطى - وهذا غير العطف الذى يحمل الطفل على التنازل عن بعض ما يريد لقاء ما نفرغه عليه من عطف . والتدليل يؤدى الى الشعور بالنقص والحيرة حين يصطدم الطفل بالعالم الخارجى أو يذهب الى المدرسة أو حين يولد له أخ جديد . كما أنه يخلق من الطفل شخصا خروعا يضيق بأهون المشكلات ولا يطبق مواجهة الصعوبات فيجهد فى الخلاص منها بأى ثمن وسرعان ما يستجدى المعونة من الغير . والتدليل الشديد قد يوهم الطفل بأنه مركز العالم الذى يعيش فيه ، فمتى ذهب الى المدرسة أو احتك بالناس خاب ظنه واعتقد أن الناس تتعامل عليه أو تأتمر به . وقد يكون هذا نواة شعور بالاضطهاد يلح عليه فيصبح عاملا هداما فى كيان شخصيته ، أو يصطنع فى المدرسة حيلة شتى لجلب النظر اليه كالعصيان أو الهرب أو الاعراض عن الطعام أو تصغير الحد ، الى غير تلك من الحيل التى تؤدى الى عقابه ، فهو يؤثر أن يعاقب على أن يكون موضع اهمال . والطفل المدلل ينتظر من رؤسائه حين يكبر التفاضى عن زلاته والتساهل معه والا ثار وشعر بالظلم . ولا شك فى أن التدليل يضع ثقة الطفل بنفسه ، ويميت فيه روح التفرد والاستقلال ، ويخلق فى نفسه على مر الزمن صراعا بين رغبته فى الاتكال على غيره ورغبته فى التحرر وتوكيد شخصيته . الواقع أن الأم أو الأب الذى يدلل طفله لا يحبه حبا ناضجا حقيقيا ، بل يعده للشقاء فى مستقبل حياته لأنه لم يعده لتحمل الحرمان فى الحياة والواجب أن تعلم الطفل أن الأمور لا يمكن أن تسير دائما على ما يريد ، وذلك بالأا نعطيه كل ما يطلب ، وأن نعوده التنازل عن بعض رغباته ، وأن نعوده الأخذ والعطاء .

التدليل فى المعاملة : والتقلب فى معاملة الطفل بين اللين والشدّة أو القبول والرفض من أشد الأمور خطرا على خلقه وصحته النفسية . فإذا به يثاب على العمل مرة ، ويعاقب عليه هو نفسه مرة أخرى . يعاقب على الكذب أو على الاعتداء على الغير حيناً ، ولا يعاقب حيناً آخر . يجاب الى مطالبه المشروعة مرة ، ويحرم منها مرة أخرى دون سبب معقول . يعاقب

أن يختلس شيئا من المنزل ويشجع أن يختلس شيئا من الخارج . هذا التذبذب في المعاملة يجعل الطفل في حالة دائمة من القلق والحيرة ، ولا يعينه على تكوين فكرة ثابتة عن سلوكه وخلقه . كما أنه يهز ثقته بوالديه ولا يدري أن عمل عملا أثاب عليه أو يعاقب من أجله . وقد يفضي به ذلك الى اصطناع النفاق والكذب والحتل وأن يكون ذا وجهين . ولقد ظهر أن الشدة المعقولة الثابتة أهون شرا من هذا التذبذب .

التلف والقلق الزائد : من الأمهات والآباء من يبدون تلهفا شديدا على الطفل : يقيدون أوجه نشاطه خشية أن يصاب بحادثة أو عدوى ، فلا يسمحون له باللعب على سجيته مع غيره من الأطفال ، ولا يشجعونه على الاندماج معهم ، ولا يأذنون له بالمجيء والروح الا في صحبة كبير خونا عليه من الغرباء أو السيارات . فان مرض أبدوا اهتماما زائدا بمرضه حتى ان كان طفيفا ، فمنعوه من الذهاب الى المدرسة وأبقوه في الفراش أياما طويلا . مثل هذا الطفل يستجيب لهذه المعاملة بالقلق والتهيب . ويزداد اتكاله على أبويه لأنه لم يتعلم قط مواجهة موقف بمفرده ، وكثيرا ما يصاب الطفل بقلق شديد موصول على صحته ، هذا الى شعور الطفل بأهميته الزائدة مما يعطيه سلاحا قد يستغله ضد والديه لتوكيد ذاته أو لعقابهما . وقد تضعف هذه المعاملة ثقة الطفل بوالديه حين يدرك ضعفهما ، وفي هذا اضعاف لنفوذهما .

الشجار بين الوالدين : الشجار بين الوالدين أمام الطفل يفقد الطفل شعوره بالأمن خوفا على مصيره ، أو خشية أن يتحول عدوان أحدهما عليه ، أو لأنه قد يظن أنه سبب الشجار ، أو لأن كل خصام لابد أن ينتهي بغالب ومغلوب ، وسواء كان المغلوب أباه أو أمه فكل منهما أشد من الطفل وأقوى ، فكيف تكون الحال اذن حين يصبح نفسه طرفا في خصام مع أحد منهما ؟ يضاف الى هذا أن عدم الوفاق بين الوالدين قد يؤدي الى الاسراف في تدليل الطفل أو تملقه . فيشعر الطفل - والأطفال شديدي الحس لشعور والديهم نحوهم - أن هذه العناية الفائقة لا تفرغ عليه من أجله هو . زد على ذلك أن الشجار يجعل الطفل حائرا بين الولاء لأبيه أو لأمه ، وقد يتعلم أن يستغل أحدهما ضد الآخر ، أو يستخدم أحد الوالدين هذه الوسيلة مما يثبت في نفس الطفل الشعور بالذنب ويفقده شعوره بالأمن . ولندكر أن الخصام الصامت بين الوالدين أشد أثرا في نفس الطفل من الخصام الصريح . وغنى عن البيان أن الخصام - أيا كان نوعه - يضعف ثقة الطفل بوالديه ، ومن ثم بالناس جميعا .

هذا الى أنه يعطى الطفل فكرة سيئة عن الحياة الزوجية والطمأنينة فى البيت مما يبدو أثره ضاراً فى مستقبل حياته . ويحدثنا علماء النفس أن الخصام عامل بالغ الأثر فى نشأة كثير من الاضطرابات النفسية . وعلى هذا قد يكون الطلاق خيراً وأبقى على الصحة النفسية للطفل من الشقاق الدائم الموصول .

٦ - الصحة النفسية فى المدرسة

تتمشى الاتجاهات الحديثة فى التربية والتعليم مع الأهداف التى مى إليها علم الصحة النفسية . فكل منهما يرمى الى تكوين شخصيات مكاملة أى ناضجة سعيدة قادرة على الانتاج والتعاون . ولكل منهما أهداف وقائية وأخرى انشائية : أى أهداف تقى النشء من كل ما يعطل نموه ، وأخرى تعينه وتدربه على العيش السعيد المنتج فى بيئته الاجتماعية وتزويده بطائفة من المهارات العقلية والاجتماعية والمهنية . ويتضح هذا متى استعرضنا ما تهتم به المدارس النموذجية الحديثة وما ترجو تحقيقه .

المدارس النموذجية الحديثة

١ - تجهد المدرسة الحديثة فى أن يكون الجو الاجتماعى الذى يسودها جواً ديمقراطياً من القسر والعسف ، يتعاون الطلاب والمعلمون فيه على أداء أعمال حيوية مفيدة ، فردية وجماعية . ومن دعائم النظام الديمقراطى الايمان بقيمة كل طالب ، واحترام رأى الجماعة واعطاء الطلاب حرية المناقشة والاختيار وتوجيه أنفسهم والاشتراك فى التخطيط ، والابتعاد عن المنافسة غير العادلة .

٢ - ولم تعد مهمة المدرسة الحديثة تلقين المعلومات والاعداد للامتحانات ، بل تهيئة جو الصف والمدرسة ومواقف التعلم على نحو يكفل النمو السليم لشخصيات الطلاب فى المراحل المختلفة ، وتجنب ما يعطل هذا النمو ، وتنمية العلاقات الانسانية السليمة القائمة على التعاون وايشار الغير والنسامح والمودة .

٣ - من أجل هذا تهتم المدارس الحديثة بالتعلمين قبل أن تهتم بمواد الدروس . أى تهتم بالأحياء قبل أن تهتم بالأشياء . فالطالب هو مركز الاهتمام . ومن دوافعه وحاجاته المختلفة تبدأ عملية التعلم على أساس نشاطه الذاتى . ويتمشى مع هذا الاهتمام بالطالب مراعاة ما بين الطلاب من فوارق عقلية ومزاجية على قدر المستطاع .

٤ - كذلك تهتم التربية الحديثة اهتماما خاصا باختصار المعلمين وتزويدهم بمبادئ الصحة النفسية . ذلك أن أمس ما تحتاج اليه المدارس من ناحية الصحة النفسية معلمون تتيح لهم شخصياتهم وتدريبهم خلق الجو الملائم لنمو الشخصيات السوية . ولا نغفلوا اذا قلنا انه ليست هناك مهنة ان امتهنها ذو شخصية معتلة كانت أجلب للضرر على غيره وعلى نفسه من مهنة التدريس . فالمعلم العصابي ينشر الاضطرابات النفسية بين طلابه كما لو كان مصابا بالجدرى أو حمى التيفود . وسلوكه نحو طلابه يتسم بنفس الصفات التي يتسم بها سلوك الوالد العصابي نحو أولاده . وترجع خطورة المعلم الى أنه يقوم بعدة أدوار في وقت واحد . فهو بديل عن الوالد ، وهو رئيس ومشرف وموجه وخبير وعالم للواقع أن المعلم لاتغنيه ثقافته أو مهارته في التدريس أو حبه للعمل أو المامه الواسع بمشكلات مهنته ، لا يكفيه هذا كله للنجاح في مهمته ان لم تكن له القدرة على الفهم والعطف والاستبصار الوجداني في نفوس طلابه .

٥ - والمدرسة الحديثة تعين مراكز التوجيه المهني على القيام بمهمتها اذ تحتفظ لكل طالب بملف خاص تسجل فيه مستواه العقلي ومستواه الدراسي وسماته البارزة واتجاهه الخلقى العام وميوله وذلك لما بين الصحة النفسية للفرد وعمله من صلة وثيقة .

٦ - كذلك تهتم المدارس النموذجية بما يبسود لدى الطلاب من مشكلات وانحرافات سلوكية وخلقية ، وتعمل على العلاج المبكر لها قبل أن يستفحل أمرها ويستعصى شفاؤها . من أجل هذا تهتم المدرسية بالتعاون مع البيت للكشف عن أسباب هذه المشكلات ، أو تحيلها الى « العيادات النفسية » الملحقة بالمدارس الكبيرة أو بمناطق التعليم . ومن يجدر ذكره بهذا الصدد « مكاتب التوجيه والارشاد » الملحقة بكثير من المدارس والجامعات في الخارج ، وهدفها فعوة الطلاب على حل ما يعرض لهم من مشكلات ومتاعب مدرسية وغير مدرسية : الخوف من الامتحانات ، القلق على الصحة ، صعوبة تركيز الانتباه ، العجز عن تنظيم أوقات المذاكرة وأوقات الفراغ ، عدم معرفة طرق التحصيل الصحيحة للمواد المختلفة ، الاعراض عن بذل الجهد ، الاسراف في الاعتماد على المدرس والاقتصار على المحاضرات ، التجزم بالدراسة أو الشعور بأنها عبء ثقيل ، العجز عن التعامل السليم مع الآخرين ، ضعف الحساسية الاجتماعية وعدم الاشتراك في المناشط الاجتماعية والرياضية ، الانحرافات الجنسية المختلفة ، المتاعب المالية هذا الى دراسات خاصة في موضوع « الصحة النفسية »

لتعين الشباب على المحافظة على صـحته النفسية وعلى التحرر من بعض مشكلاته النفسية .

من هذا نرى الى أى حد تهتم التربية الحديثة بحياطة الصحة النفسية للطلاب ، ووقايتها من عوامل الاضطراب الكامنة فى كل مدرسة ، وتزويدهم بأساليب الكفاح الناجحة . ذلك أن العلم ليس الا سلاحاً واحداً من الأسلحة اللازمة لحوض معركة الحياة . وكثير من حملة العلم تنقصهم الخبرة بالناس والدنيا فلا يستطيعون الانتفاع بما تعلموه أو نفع غيرهم به أو التمتع بما كسبوه من طيبات التراث الفكرى .

٧ - العيادات النفسية

العيادة النفسية مؤسسة اجتماعية تستهدف معونة الناس ، كبارهم وصغارهم ، على حل مشكلاتهم التوافقية المختلفة : النفسية والمهنية والأسرية والاجتماعية والعيادات النفسية أنواع منها :

١ - عيادات ارشاد الأطفال : وتهدف علاج مشكلات الأطفال السلوكية المختلفة التى تنجم بوجه خاص عن صراعات نفسية واجباط : كمشكلات التغذية والنوم والنطق والتمرد والهرب من البيت والتبول اللاارادى والمخافات الشاذة ونوبات الغضب ، هذا الى السرقة المتكررة أو الاسراف فى الكذب أو الغش . والمتبع فى هذه العيادات استدرج الأم أو الأب لعلاجهما الى جانب علاج الطفل ، اذ يغلب أن يكون الطفل المشكل ثمرة والدين مشكلين . واضطراب شخصية أحدهما أشد أذى بالطفل من جهله بأصول التربية الصحيحة .

٢ - العيادات النفسية التربوية : وترمى الى علاج مشكلات التلاميذ الدراسية والمدرسية التى لا تقدر المدرسة على حلها ، كمشكلة التخلف الدراسى وما يلقاه التلميذ من صعوبات خاصة فى القراءة أو فى تعلم مادة أو عدة مواد . كما تهتم بمشكلة التغيب الموصول دون سبب كاف ، أو سوء سلوك التلميذ مع زملائه ومدرسيه ، وما ينشأ عن جو المدرسة من مشكلات خاصة . ومن هذه العيادات ما يهتم أيضاً بمسألة التوجيه التعليمى للتلاميذ .

٣ - عيادات الأحداث الجانحين : تختص عادة بعلاج مشكلات الأحداث التى تتخذ صورة عدوان على المجتمع بما يقتضى تدخل السلطات : كالاعتداء

بالعنف ، والاعتداء الجنسي ، والاعتداء على ممتلكات الغير ، والجلس والتخريب والتشرد ، وتلحق عادة بمحاكم الأحداث .

٤ - عيادات عيوب النطق : من المعروف أن كثيرا من عيوب النطق عند الأطفال كالعقلة والتلعثم والفأفة واللغج ترجع الى عوامل نفسية كالقلق وفقدان الثقة بالنفس والشعور بالنقص وعدم الشعور بالأمن . . . وقد يكون بعضها حيلًا لا شعورية لجلب النظر الى الطفل أو لاعفائه من الأسئلة في الفصل . . . وتختص هذه العيادات بعلاج هذه الحالات بالطرق النفسية والتقويمية المعروفة .

٥ - عيادات التوجيه والتأهيل المهني : وتستهدف توجيه المراهقين أو الشيوخ أو ضعاف العقول أو العصائين أو المصابين بعاهاات جسمية مستديمة أو أمراض مزمنة . . . توجيههم الى المهن التي تناسبهم وتستغل ما لديهم من امكانيات .

وهناك عيادات للارشاد الزوجي وحل المشكلات الزوجية . وعيادات لارشاد الأمهات ، وعيادات تشخيص وعلاج حالات سوء التوافق العنيفة كالعصاب والذهان .

وتتكون العيادة عادة من طبيب بدني ، وطبيب نفسي وخبير نفسي كلينيكي وعدد من الاخصائيين النفسيين ، والاختصائيين والاختصائيات الاجتماعيات ، وذلك لدراسة الحالة من جميع نواحيها الجسمية والنفسية والاجتماعية ، الماضية والحاضرة (انظر ص ٤١٢) . ثم يجتمع الأعضاء جميعا لمناقشة الحالة وتلمس أوجه العلاج ، وتتبعها للإشراف على سير العلاج . بالإضافة الى هؤلاء تضم كل عيادة عددا من الاختصائيين في الناحية التي تهتم بها بوجه خاص : اختصائيين في العلاج التقويي لعيوب النطق ، أو في التعليم العلاجي ، أو في علاج الاطفال باللعب ، أو في التأهيل التعليمي ، أو التحليل المهني .

وللاختصائي أو الاختصائية الاجتماعية مكانة هامة في هذه العيادات . فهي التي تقوم بجمع المعلومات الاجتماعية التي تفيد في فهم الحالة النفسية للفرد وخاصة دراسة ظروف أسرته ، ثم تقوم بتحليل هذه المعلومات والتعليق عليها وكتابة تقرير منظم عنها وهي الوسيط بين العيادة والأسر ، اذ تقوم بتفهم الوالدين ما يجب عمله لسياسة الطفل في المستقبل . وهي التي تتخذ الاجراءات اللازمة ان دعت الحاجة الى نقل الطفل من منزله الى

بيت كافل أو بيئة أخرى • وهى التى تشرف فى العادة على تنفيذ سير
العلاج أو الاصلاح •

ولا يقتصر عمل العيادة النفسية على التشخيص والعلاج ، بل لها الى
ذلك وظائف أخرى • فالعيادات تكون فى العادة مراكز للتوجيه والتنوير
بما تعقده من محاضرات وندوات ومناقشات مبسطة يفيد منها أغلب الناس
وكثيرا ما تكون مراكز للبحث العلمى نظرا لوفرة ما يتردد عليها من حالات
مختلفة ، كما أنها تقوم كذلك بوظيفة تدريب الاختصاصيين ممن أتموا
دراساتهم النظرية ولا بد من تدريبهم العملى حتى يكون اعدادهم مكتملا •

٨ - كيف تحافظ على صحتك النفسية

اليك بعض المبادئ التى تعينك على الاحتفاظ بما لديك من صحة
نفسية ، وعلى وقاية نفسك من كثير من المتاعب التى لا داعى لها •

١ - اعرف نفسك : أكبر الظن أن آخر شيء يريد الانسان أن
يعرفه وأن يفهمه هو حقيقة نفسه ، فهو يخفيها عن الناس وعن «نفسه»
ولعله لو اطلع على ما تكنه لأزعجه ذلك كثيرا • وهذا هو سر الاخفاء •
غير أنه من الخير أن يعرف الانسان نفسه ، وأن يقدر ما بها من نواح للضعف
وأخرى للقوة من امكانيات خافية أو مهملة ، وأن يحدد الأغراض والدوافع
التي تقوم وراء سلوكه تحديدا كافيا • وحبذا لو استطاع أن يعرف
ما يلجأ اليه من حيل دفاعية للتخفيف من متاعبه اليومية • وحبذا لو واجه
مخاوفه وحللها ، فضوء النهار يطرد الأشباح • • • كل ذلك دون تمويه
أو خداع ذاتي • فالجهل مصدر لكثير من متاعبنا وصراعاتنا النفسية
واندفاعاتنا • وكثير من السخط والشقاء الذى يكابده الانسان يرجع الى
أنه لا يعرف ما يريد • فمن أراد أن يتحكم فى نفسه ، وأن يكون حرا
فليعرف نفسه • ومن أراد أن يتوافق مع الناس ومع نفسه فليعرف نفسه •
واعترف لنفسك بما يحفزك من دوافع حتى لو كانت كريهة غير مساغة •
واعترف لنفسك بأن هناك مشكلة قائمة أمامك ، فلا تنكرها ولا تهون
من أمرها ولا تخدع نفسك بتركها للزمن ، بل اعترف بها أولا • ان شر
الحروب هى الحرب التى يشنها الانسان على نفسه ، لكنها حرب لا مفر منها
ان أراد أن يحتفظ بصحته النفسية • على ألا تنصرف فى التأمل والتحليل
الذاتى اذ قد ينقلب الى استغراق فى العجب بالذات أو الرثاء لها •

٢ - تعلم حل المشكلات بالطرق الصحيحة : الأسلوب العلمى حل

المشكلات هو الأسلوب الوحيد لحلها حلا واقعيًا سليمًا ، لأنه أسلوب يقتضى الروية والتفكير والنظر إلى المشكلة من جميع نواحيها السارة وغير السارة ووزنها وتحليلها ، هذا إلى أنه أسلوب موضوعي يتطلب أن يسترشد الإنسان أولاً بالوقائع والمشاهدات الموضوعية لإبحاثه الذاتية ومخاوفه وشكوكه . أما الأسلوب غير العلمى فقد يخفى المشكلة فى الظاهر لتعود شراً مما كانت عليه ، أو لتتمخض عن عدة مشكلات . وحاول أن تحسم مشكلاتك فور ظهورها ، وإن ثبت فى الأمور دون تسويق كبير وأن تصل إلى قرارات حاسمة غير مائعة . فتعليق الأمور يبعث فى النفس القلق ، ويشير الصراعات القديمة ، بل يخلق صراعات جديدة . فإن أعجزك حل المشكلة فاستشر . وأن ظلمك الواقع فاستقبل المحتوم ببشر ، وخذ الأمور هونا على قدر ما تستطيع . ووطن نفسك على أن الفشل والحرمان من طبع الحياة فلا مناص من قبوله ، ثم تعلم كيف تنحنى للعاصفة .

٣ - **اتخذ لنفسك هدفاً فى الحياة :** فهذا الهدف من شروط تكامل الشخصية ، لأنه يوفق بين دوافعك المختلفة ، ويحول دون تبديد طاقتك فى نشاط عشوائى عقيم لا يثمر ، وينظم تصريف هذه الطاقة . هذا إلى أنه يقيك من الانطواء والاسراف فى التأمل الذاتى ، كما يحثك على أن تحيا حياة ناشطة فاعلة ، ويحول بينك وبين الحمود والركود والقعود .

٤ - **اتخذ لنفسك صديقاً :** ليست الصداقة مجرد تبادل للخواطر والأفكار بل بث الشكوى وتجاوب المشاعر والرغبات ، فالصديق شخص يسمع ويفهم ويحنو وينصح والتعبير له عن متاعبك ومشاكلك باللفظ يهون من شدتها ، ويزيدها وضوحاً وتحديداً ، ويجعلك تنظر إليها نظرة موضوعية ، مما ييسر تحليلها وفهمها ونقدها والكشف عما قد يكون بها من مبالغات . والبوح للصديق بما تخافه أو تخجل منه أمان من الكبت . والصديق يعفك من أن تثبت شكواك ومتاعبك لكل من هب ودب فلا ينالك من ذلك الا خيبة الأمل وسوء الظن بالناس : ذلك أن من تشكو إليه قد يستضعفك - والناس لا تحترم وتخشى الا الأقوياء - أو يسخر منك ، أو يشمت فيك ، أو يكره ان يستمع اليك لأنك تصور له ناحية يكرهها فى نفسه ، أو لديه من الهموم ما يشغله عنك ، وغير بعيد أن يستغل شكواك ضدك ان انقلب عليك ومن ثم كانت الصداقة عاملاً هاماً فى تنظيم شخصية الفرد ، وكان انعدام الأصدقاء علامة على سوء التوافق خاصة فى مرحلتى المراهقة والشباب .

٥ - **كن صريحاً فى معاملتك :** اذا كانت الصراحة مع النفس نوعاً

من الأمانة فالصراحة مع الغير نوع من الشجاعة • والبعد عن التصنع والتكلف واللف والمواربة في معاملة الناس يعفك من كثير من الحرج والتورط والصراع ولا يلبس عليك الأمور ، أو يحرف حقيقة صلاتك بالناس • فلو أصابك من أحد سوء أو مكروه فمن الخير أن ترد الأمانة من أن تكتمها في نفسك زمنا تتراكم عليها فيه أمثالها • وأعلم أن الإبقاء على الصلات لا يكون بتكرار التفاضى عن الهفوات ، فهذا لا ينجم عنه الا الانفجار أو صلب الأذى على شخص برى •

٦ - ركز انتباهك في الحاضر : لا تكثر من التحسر على مافات ، والتوجس مما هو آت ، بل درب نفسك على تركيز انتباهك في الحاضر ، فهذا خير وسيلة للاتقان وسرعة البت والاعداد للمستقبل • غير أن هذا لا يعنى اغفال الخبرة الماضية وما يقتضيه المستقبل ، بل يعنى أن خير الطرق للاستعداد للغد هي أن نركز اهتمامنا ونشاطنا في انهاء عمل اليوم على خير ما يكون دون اسراف في تأمل الماضى والمستقبل لذاتهما تأملا يغشاه القلق • فالقلق لا يسلب الغد أحزانه ، لكنه يسلب اليوم قوته •

٧ - اتقان عملك : لا تحاول أن تنجز ثلاثة أشياء فى وقت واحد ، لأن هذا يعنى قصورك عن اتقان أى واحد منها • ولو كان شعارك « الكيف قبل الكم » لكان خيرا وأبقى • ففى الاتقان أمانة وشعور بالنجاح والفوز ، وهذا أفضل سبيل الى زيادة الثقة بالنفس • والاتقان لا يعنى أن ترهق نفسك بالاسراف فى العمل • فقد يكون هذا الاسراف حيلة رناعية ضد القلق • وهذا نوع من التبذير يجب أن ينتبه اليه الفرد وأن يعمل على ازالة أسبابه •

٨ - اشترك فى نشاط اجتماعي : ففى هذا النشاط فوائد انشائية ووقائية وعلاجية تعرضنا لها فى أكثر من موضع من هذا الكتاب •

أسئلة في الصحة النفسية

- ١ - مواجهة الواقع دون خداع للنفس شرط أساسى للصحة النفسية
- اشرح هذه العبارة .
- ٢ - الى أى حد يستطيع الفرد تحسين شخصيته بمجهوده الذاتى ؟
- ٣ - صف أزمة نفسية حلت بك ، وبين أسبابها وما آلت اليه .
- ٤ - بين الصحة النفسية والصحة الخلقية صلات وثيقة - وضح هذه العبارة بأمثلة محسوسة .
- ٥ - ماذا يمكنك أن تفعله لصديق يشكو من ضعف شديد فى ثقته بنفسه ؟
- ٦ - كيف تنصح لشخص يعاني صراعا شديدا من اختلاف معايير الأخلاق فى منزله عنها بين زملائه ؟
- ٧ - ما المقصود بالعبارة الآتية : سعادة الفرد فى تكامل شخصيته .
- ٨ - ينشأ المرض النفسى من اضطرابات فى العلاقات الانسانية ، ويبدو فى صورة اضطراب فى العلاقات الانسانية - اشرح
- ٩ - ماذا نعنى حين نقول ان العلاج النفسى تربية جديدة للمريض ؟
- ١٠ - خداع النفس عن طريق الحيل الدفاعية يعين الفرد على تحمل أعباء الحياة اشرح ؟
- ١١ - تتوقف معاملة الوالد لأولاده والمعلم لطلابه على مدى ما يتمتع به كل منهما من صحة نفسية .
- ١٢ - الى أى حد يتمشى الجو الاجتماعى فى مدارسنا مع ما نرجوه لأطفالنا من صحة نفسية سليمة ؟
- ١٣ - ناقش الرأى الذى يقول : « ليس هناك طفل مشكل ، بل آباء ومربون مشكلون »
- ١٤ - ما هى الحاجات النفسية الأساسية للطفل ، وما العواقب التى تترتب على احباط كل حاجة منها .

- ١٥ - ما الظروف العامة في البيت وفي المدرسة والتي تفقد الطفل شعوره بالأمن ؟
- ١٦ - أيهما أضر بنمو الطفل : (أ) الإفراط أو التفريط في إطلاق الحرية له .
- (ب) الإفراط أو التفريط في تربيته الحلقية .
- ١٧ - كثيرا ما يكون الأطفال مسرحا يمثل عليه الوالدان ما يضمنان من دوافع وصراعات لا شعورية - اشرح
- ١٩ - كيف توضح لشباب أن ما يعانيه من مشكلات نفسية لا يختلف عن مشكلات غيره من الشباب .
- ٢٠ - اقترح بعض الطرق التي يستطيع بها الوالد أو المعلم رفع وصيد الاحباط عند أولاده وطلابه .
- ٢١ - خزوج الانسان من أزماته النفسية منتصرا من العوامل التي تقوى شخصيته - وضح بالمثال .
- ٢٢ - يتوقف نجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية على مدى فهمه لنفسه وفهمه لغيره - اشرح .
- ٢٣ - ما نوع التربية في الطفولة التي تهمل الفرد : للانطواء ، وللفقد الثقة بالنفس ، وللعدوان .
- ٢٤ - « اعرف نفسك » مبدأ يعرفه كثير من الناس لكنهم لا يحاولون تطبيقه على أنفسهم - لماذا ؟
- ٢٥ - ضع في لغة سيكولوجية قول أحد الحكماء : « اللهم هبني القوة لتغيير ما أستطيع تغييره من الأمور ، والصبر على ما لا أستطيع تغييره من الأمور ، والحكمة للتمييز بين هذه وتلك » .

مراجع الصحة النفسية

- Alexander : Theory of Neurosis, 1945.
Ashdown and Brown : Social Service and Mental Health, 1953.
Bowlby : Child Care and Growth of Love, 1953.
English and Pearson : Emotional Problems of Living.
Eissler (Ed.) : Searchlights on Delinquency, 1949.
Eysenck (Ed.) : Handbook of Abnormal Psychology, 1961.
Flugel : Psychoanalytic Study of the Family, 1948.
Hadfield : Psychology and Mental Health, 1953.
Horney : The Neurotic Personality of our Times, 1952.
Hunt (Ed.) : Personality and the Behavior Disorders, 1954.
Katz and Tiegs : Mental Hygiene in Education.
Klein : Mental Hygiene, 1949.
Lockart : Improving your Personality, 1939.
Shaffer and Shoben : Psychology of Adjustment, 1954.
White : The Abnormal Personality, 1956.



معجم انجليزي عربي

لمصطلحات علم النفس

A			
<i>Aberration</i>	زيغ • حيود	<i>Amorph</i>	مانع
<i>Ability</i>	قدرة	<i>Amorous</i>	عشقي
<i>Abnormal</i>	شاذ • غير سوى	<i>Anal</i>	شرجي
<i>Abortive</i>	مبتسر • متعجل • جهيش	<i>Animal Spirits</i>	ارواح الحيوانات
<i>Abreaction</i>	تصريف • تنفيس	<i>Animism</i>	الاحيائية
<i>Abstinence</i>	التأبى • التصف	<i>Antagonism</i>	تعارض • تعارض
<i>Abstraction</i>	تجريد •	<i>Anticipation</i>	سبق • تكهن
<i>Acquired</i>	مكتسب (مقابل فطري)	<i>Anthropomorphism</i>	التشبيهية
<i>Acquisitions</i>	مكتسبات	<i>Anxiety</i>	حصر (بفتح الصاد) • قلق
<i>Act</i>	فعل	<i>A priori</i>	قبل
<i>Active</i>	فاعل • ناشط (ضد فاعل)	<i>A posteriori</i>	بعدي
<i>Activity</i>	نشاط • فاعلية	<i>Apathy</i>	خمول • تبلد • جمود الحس
<i>Adaptation</i>	تكيف • تهايز • توازم	<i>Aphasia</i>	حبسة صوتية
	تكيف سلبي	<i>Aphonia</i>	حبسة كلامية
<i>Adaptation / negative</i>		<i>Aptitude</i>	استعداد
<i>Adjustment</i>	توافق	<i>Apposition</i>	تراكب
<i>Adolescence</i>	المراهقة • الفتوة	<i>Arbitrary</i>	تحكمي • تصفي • عرفي
<i>Adult</i>	الراشد	<i>Archtypes</i>	صور أولية بدائية
	وجدان • حالة وجدانية	<i>Argument</i>	حجة
<i>Affect, feeling</i>		<i>Ascendance</i>	سيطرة • تسلط
<i>After-images</i>	صور بعدية أو تلوية	<i>Asocial</i>	لا اجتماعي
<i>Agglomerate</i>	رصيص	<i>Aspiration</i>	طموح • تطلع
<i>Aggression</i>	عدوان • تحدى • تأكيد	<i>Assimilation</i>	تمثيل
<i>Agnosia</i>	عمه (بفتح العين والميم)	<i>Association</i>	ترابط • تداعي
<i>Agoraphobia</i>	الخوف من الخلاء	<i>Associations</i>	مترابطات • مستدعيات
<i>Aim</i>	هدف	<i>Asthenic</i>	واهن
<i>Allergy</i>	استهداف مرضي • لا قابلية	<i>Atrophy</i>	ضمور
<i>Alloeroticism</i>	الشهوة الغيرية	<i>Attitude</i>	اتجاه نفسي
<i>Altruism</i>	الفيرية • الايثار	<i>Autism</i>	التفكير الاجتراري
<i>Ambiguity</i>	ليس • التباس	<i>Auto-erotism</i>	الشهوة الذاتية
<i>Ambivalence</i>	التناقض الوجداني	<i>Autonomy</i>	استقلال ذاتي
<i>Amnesia</i>	نساوة (بكسر النون)	<i>Automatisms</i>	آليات
		<i>Auto-regulation</i>	التعديل الذاتي
		<i>Auto-suggestion</i>	الايحاء الذاتي
		<i>Axioms</i>	بديهيات
		<i>Awareness</i>	تفطن

B

Background	أرضية ، بطاقة ، مهاد
Backwardness	تخلف دراسي
Barrier	حاجز • عقبة • سد المصادرة على المطلوب
Begging the question	
Behavior	سلوك
Behaviorism	المدرسة السلوكية
Bias	انحياز
Biology	علم الأحياء
Blocking	عاقبة
Border-line case	حالة يينية

C

Capacity	وسع • استطاعة
Caprice	نزوة
Castration	خصاء
Categorical	قطعي • مطلق
Catharsis	تطهير • تنقيس
Cathexis	شحنة انفعالية
Cause	علة
Causality	العلية
Censor	الرقب
Chaos	عناء
Character	خلق
Character, national	الطابع القومي
Characteristics	مميزات • مشخصات
Chorea	مرض الخوريا (الترن)
Chronograph	مزمان
Chronometer	مبقت
Chronological age	العمر الزمني
Clairvoyance	الاستشفاف
Clarity	صفاء
Clash	تدافع • تضارب
Classic	مأثور
Classics	المآثورات ، الباقيات الجيدات
Closure	الإغلاق (المشطلت)
Clue	مفتاح • إشارة

Clumsiness	خرق (بضم الحاء)
Coefficient	معامل
	معامل الارتباط
Coefficient of Correlation	معامل الثبات
Coefficient of Reliability	معامل الصدق
Coefficient of Validity	
Coexistence	معاصرة
Cognitive	معرفي
Coherent	ملتئم
Coincidence	التلاق في المكان والزمان
Coitus	مجامعة • ملامسة
Comedy	مسلاة
Common	الحس المشترك • الذوق
sense	الفطري العام
Compensation	تعويض
Complex	عقدة نفسية
	تراضي • حل ودي • حل وسط
Compromise	
Compulsive	قسري
	مدرك عقلي • معنى كلي • مفهوم
Concept	
Conception	تصور المعاني الكلية
Concomitant	ملازم • مصاحب
Concrete	عياني • مشخص • مقوم
Condition	شرط
Conditioning	تعلم شرطي • اشراط
Conduct	مسلك
Conflict	صراع
Configuration	صيغة
Conformity	مجاراة • تشاكل اجتماعي
Confusion	خلط
Congenital	ولادي (غير الوراثي)
Conscience	ضمير
Conscientiousness	تحرج • تأثم
	متحاسب • خال من التناقض
Consistent	
Constitution	جيلة • تكوين
Contiguity	تجاور

Contrast	تباين .. مقابلة
Control	ضبط . هيمنة . اعراف
Conviction	اقتناع
Convulsion	تشنج
Co-ordination	تناسق . تناظر
Correlates	المضغقات (أطراف العلاقات)
Correspondence	تناظر
Counseling	ارشاد (علاج نفسى)
Counter-proof	دليل عكسى
Counter-part	نظير . ند
	عقال (بضم العين وتشديد القاف)
Cramp	قصاص (بضم القاف)
Cretinism	محك . علامة . فيصل
Criterion	نقطة التاخر
Critical Point	مستعرض
Cross-section	حاسم . مرجع
Crucial	ثقافة المجتمع
Culture	عرف
Custom	

D

Data	معطيات . مقدمات
Day-dreams	أحلام اليقظة
Death instinct	غريزة الموت
Debate	مناظرة
Deduction	استدلال قياسي
Defence mechanism	حيلة دفاعية
	ضعف أو نقص عقل
Deficiency / mental	تنكس (عودة الى حالة سابقة)
Degeneration	
Delinquency	جناح . جرائم . الصغار
Delirium	هتار (بضم الهاء)
Delusion	اضلولة . توهم
Demand	مطلب
Dementia	خيل
Demonstration	برهان
Dependent	عيل (على أهله)
Dependency	افتقار

Depression	هبوط . اكتئاب
Deprivation	حرمان
Desire	رغبة
Determinism	الجمعية . القول بالجبر
Development	ترقى . تحسن . نمو
Dexterity	حذق
Differentiation	تمايز . تباين
Discharge	تفريغ (الانفعال)
Disgust	اشمئزاز . تقزز
	التدريب الشكلى

Discipline / formal

Disintegration	تفكك . انحلال
Disorder	اضطراب . اختلال
Displacement	نقل . ازاحة
Disposition	استعداد
Dissociation	تفكيك . فصل
Distinct	متميز
Distress	ضيق
Disturbance	اضطراب
Disruption	تفكك
Diversions	الاهى
Divination	تكهن . تخمين
Dogmas	عقائد دينية
Dogmatic	قطعى جزمى
	تجسيم المعانى (فى الاحلام)
Dramatisation	
Dread	رهبة
Drive	حافز
Dynamic	دينامى . حراكى

E

Eccentricity	اغراب
Echolalia	ترجيع
Eclectism	مذهب توفيقى
Ecology	علم التبيؤ (اثر البيئة)
Ecstasy	وجد . افتتان . جذب
Effect	نتيجة . معلول . اثر
Efficiency	كفاية
Ego	أنا . الذات

Egocentricity	مركزية الذات
Egoism	حب الذات • أنانية
Egotism	صلف وادعاء
Elation	مرح
Elan Vital	دفعة الحياة
Elusive	مراوغ • مليص
Emergent evolution	التطور الفجائي
Emotion	انفعال
Empathy	تقمص وجداني
	المذهب الاكتسابي أو الاختباري
Empirism	
End	غاية
Energy	طاقة
Entity	موجود مستقل بذاته
Enuresis	التبول القسري ، بوال
Environment	بيئة
E/geographical	البيئة الجغرافية
E/behavioral	البيئة السلوكية
Envy	حسد
Epistemology	نظرية المعرفة
Equivalent	نظير • مكافئ • عدل
Erotism	شهوة
Essence	ماهية
Etiology	علم الاقترصاص (تتبع الاسباب)
Eugenics	علم تحسين النسل
Euthenics	علم تحسين البيئة
Euphoria	انشرحاح • نشوة
Evidence	بينة • بداة
Exaltation	حمية
Excitement	سورة • شدة الاحتياج
	استعراء • كشف العورة علانية
Exhibitionism	
Experience	خبرة (حالة شعورية)
Experiment	تجربة (ملاحظة مدبرة)
Explanation	تفسير (وصف وتعليل)
Extraversion	الانطواء (ضد الانطواء)
Extrinsic	خارجي (خارج عن جوهر الشيء)

F

Facies	سحنة
Fact	واقعة
Factor	عامل
Factor analysis	تحليل العوامل
Faculty	ملكة
Fallacy	غلط • مغالطة • اغلوطة
	مذهب القضاء والقدر «القدرية»
Fatalism	
Fear	خوف
Feeling	وجدان
	فتيشية (اشباع الشهوة بأثر من
Fetichism	المشوق)
Fetus	الحمل (بفتح الحاء)
Field	مجال
Field/behavioral	مجال سلوكي
Field/theory	نظرية المجال
Figure	شكل (على أرضية)
Finalism	مذهب الفائية
Fixation	تثبيت (الوقوف عند مرحلة
	بدائية والتثبيت بها) • جمود
Fixed idea	فكرة ثابتة ، مستحوزة
Folklore	الماثورات الشعبية
Foresight	بصر • استبصار قبل
Form	شكل • صورة • صيغة
Fortuitous	اتفاقي
Frame of reference	إطار لدلالة
Frigidity	برودة النساء
Free Will	حرية الإرادة
Frustration	تأزم • حيوط
	وصيد الاحباط
Frustration tolerance	
Functionalism	المذهب الوظيفي

G

Gang	ثلة
Genes	ورثات (بكسر الواو)
	الشلل الجنوبي العام
General paralysis	

Genetic	نشوئي • تنمئي • تكويني
Genetics	علم الوراثة
Genital	تناسلي •
Genius	عبقري
Gest	ايحاء
Gestalt	جشطلت • صيغة
	نظرية الجشطلت أو الصيغ
Gestalt theory	
Gifted	موهوب
Gigantism	مرودة • عملاقة
Goal	هدف
Goiter	مرض الجدرية (يفتح الجيم والذال)
Grief	كمد (حزن مكتوم)
Growth	نمو
Guidance	توجيه
Guidance/vocational	التوجيه المهني
	التوجيه التعليمي
Guidance/educational	
Guilt	ذنب • اثم
	الشعور بالذنب • وخز الضمير
Guilt/sense of	

H

Habitual	تعودي
Hallucination	هلوسة • تخيل
Harmony	وفاق • تناغم • اتساق
Haunted	مليوس (من الجان)
Health/mental	الصحة النفسية
Heart failure	افلاس القلب
Hedonism	مذهب اللذة
Heterosexuality	الجنسية الغيرية
	ايحاء غيري • خارجي
Heterosuggestion	
Hindsight	استبصار بعدي
Homeostasis	الاحتفاظ بالتوازن أو
	التعديل الذاتي
Homosexuality	الجنسية المثلية
	علم النفس النزوعي « مكدوجل »
Hormic Psy	

Hypnoanalysis	التحليل التنويمي
Hypnotism	التنويم المغناطيسي
Hypocondria	توهم المرض
Hypostatisation	تجسيم المعاني المجردة

I

Id	الهو
Idea	فكرة • معنى
Ideal	مثل أعلى
Identical	متطابق • عيني
Identical twins	توائم صنيوية
Identification	تقمص • توحد
Identity	هوية (بضم الهاء)
Idiot	معتوه
Idiosyncrasy	خصوصية • فاردة
Illumination	اشراق
Illusion	خداع (الحواس)
Image-mental	صور ذهنية
Imagery	تصور
Imagination	تخيل
Imbecile	أبله
Imitation	محاكاة
Immanent	حال في • مقيم في
Immature	فج • فطير
	الامر الجازم
Imperative/categorical	
Implicit	ضمني • مضمحل
Impotence	عنة (بضم العين)
Impulsive	اندفاعي
Inborn, innate	فطري
Incarnation	تجسد
Incentive	باعث
Incest	اشتواء المحارم
Inclination	نزعة
Indecision	حيرة
	اللاحتمية • القول بالاختيار
Indeterminism	
Individuality	فردية
Individuation	افراد • عزل

Induction استقراء
Inertia قصور ذاتي • استمرارية
Infantilism طفالة (بقاء صفات الطفولة)
Inferiority دونية • نقص
Inherent لاصق • لازم طبعاً •
Inhibition كف • تعطيل
 تعطيل رجعي

Inhibition/retroactive
Initiative مبادأة

Insanity جنون

Insight استبصار • فراسة

Inspiration الهام

Instability قلق • بليلة

Instinct غريزة

Integration تكامل

Intelligence الذكاء

Intellectual عقل • فكري

Intentional عمدي

Interactionism مذهب التفاعل

Interest اهتمام • ميل

Interpretation تأويل

Interview مقابلة • استخبار

Intrinsic ذاتي •

Introjection استدماج

Introspection استبطان • تأمل باطن

Introversion انطواء

Intuition الحدس (غير التخمين)

Inversion ارتكاس (انقلاب الى العكس)

Involutionary قسري

J

Judgement حكم

Juxtaposition رص

K

Katabolism الانقراض (في عملية الأيض)

Kleptomania الدغار (السرقة بدافع قهري)

L

Latent كامن

Latency Period فترة الكمون

Lesion ندبة • صدع

Lethargy سبات (بضم السين)

Libertinism اباحية

Libido اللبido

فترة الافاقة (في الجنون)

Lucid interval

M

Maladjustment سوء توافق

Mania هوس

Manic-depressive psychosis الجنون الدوري

Masochism المازوخية • حب العذاب

Masturbation استمناء

Materialism المذهب المادي

Maturation النضج الطبيعي

Maturity/emotional النضج الانفعالي

Maze متاهة

Mean متوسط (في الاحصاء)

Meanness ضمة

Median الوسيط (في الاحصاء)

Mediation

ميلانخوليا • سواد (بضم السين)

Melancholia

Mental عقل • ذهني

Mental age (M.A.) العمر العقلي

عملية الأيض (في الجسم)

Metabolism

Metamorphosis انبذال

Method منهج • طريقة

Mind reading قراءة الأفكار

Modesty احتشام • تواضع

Monism مذهب الواحدية

Monotony رتابة

Mood الحال المزاجية

Moron	أهوك
Morphology	علم التشكل
Motive	دافع
Myth	أسطورة

تقابل (في المنطق) تعارض (في اللغة الجارية)	
Opposition	
Overt	صريح • ظاهر
Over-learning	اشباع الحفظ

N

Nanism	قزامة
Narcissism	الترجسية
Narcoanalysis	التحليل التخديري التربة والتربية
Nature and Nutture	
Naughtiness	شراسة • عرامة
Nausea	غثيان • تهوع
Need	حاجة
Nervous breakdown	انهيار عصبي
Nervous illness	مرض عصبي
Nervousness	انمصابية
Neurology	طب الأعصاب
	مرض نفسي • عصاب (بضم العين)
Neurosis	
Neurotic	عصابي
	كابوس • جنام (بضم الجيم)
Nightmare	
Nomenclature	مصطلحات العلم
Norm	معيار
Normality	السواء • الاستواء
Normative Sc.	العلوم المعيارية
Nursery	محضن

O

Object	موضوع
Objective	موضوعي
Obligation	الزام
Obsession	وسواس
	عصاب الوسواس
Obsessional neurosis	
Oedipal situation	الموقف الاوديبى
Oedipus complex	عقدة اوديب
Ontology	مبحث الوجود

P

Pansexualism	نظرية الجنسية الشاملة
Parallelism	مذهب التوازي
Paranoia	جنون التوهم
Passion	هوى
Passive	قابل • سلبى • منفعل • مطاوع
Pathology	علم طبائع الأمراض
Pattern	قالب • نموذج • صورة
Perception	الادراك الحسى
Periodic	دورى • لفي
	الشخصية الاساسية
Personality, basic	
	الشخصية الهامشية
Personality, peripheric	
Personification	تشخيص
Persuasion	اقناع • تضريب
Perversion	انحراف • تنكب
Phantasy	خيال
Phase	طور
Phlegmatic	بلغمى (المزاج)
Phobia	فوبيا • مخافة شاذة
Physics	علم الفيزيكا
Physical	فيزيقي
	الوجود الخارجى • الوجود فى الاعيان
Physical reality	
Pineal gland	الغدة الصنوبرية
	لدونة • قابلية التشكل • مطاوعة
Plasticity	
Plateau	هضبة (فى التعلم)
Possibilities	امكانات
Postulates	مسلّمات
Posture	وضعة (بكسر الواو)
Potentiality	الوجود باقوة

عامل معجل • مهير
Precipitating factor

عامل مهد • مؤهب
Predisposing factor

تبكير • تبدير
Precosity

القشعور • قشعوري
Preconscious

مقرر سبقا
Predetermined

مبتسر
Premature

قرينة
Presumption

تعلة
Pretext

بدائي
Primitive

مبدأ اللذة
Principle/Pleasure

مبدأ الواقع
Principle/reality

احتمال • ظن
Probability

موقف مشكل • مشكلة سلوكية

Problem

طفل مشكل
Problem Child

مبيان نفسي
Profile Psy.

اسقاط • قذف
Projection

التنبؤ بسير المرض
Prognosis

الشيوعية الجنسية
Promiscuity

حجة • دليل
Proof

الوقاية
Prophylaxis

نفسى
Psychic

روحانى
Psychical

الطب العقلى • الطب النفسى

Psychiatry

التحليل النفسى
Psycho-analysis

علم النفس المرضى
Psycho-pathology

سيكوباتى
Psychopathic

سيكوسوماتى • نفسجسمى

Psychosomatic

العلاج النفسى
Psychotherapy

مرض عقلى
Psychosis

سن البلوغ
Puberty

الطهر
Purity

غرض
Purpose

المذهب الغرضى
Purposivism

محاارة
Puzzle box

Q

كيف
Quality

استخبار
Questionnaire

حاصل • نسبة
Quotient

نسبة الذكاء

Quotient -intelligence (I.Q.)

النسبة الدراسية

» **educational (E.Q.)**

» **accomplishment** نسبة السعى

R

سلالية
Racism

عشوائى
Random

موازين التقدير
Rating scales

تسويخ • تبرير
Rationalisation

رد فعل • رجع
Reaction

زمن الرجوع
Reaction time

تكون عكسى
Reaction-formation

الواقع • الوجود
Reality

استرجاع
Racall

تسميع • تلاوة
Recitation

تعرف
Recognition

استدعاء
Recollection

معاود
Recurrent

استكمال
Redintegration

خفض
Reduction

تأمل
Reflection

نكوص • تراجع • ردة
Regression

تأهيل
Rehabilitation

تصوير • تمثيل
Representation

كبت
Repression

استياء • امتعاض
Resentment

مقاومة (أثناء التحليل)
Resistance

استجابة
Response

وعى • احتفاظ
Retention

مكاشفات • مشاهدات صوفية

Revelations

جاسى
Rigid

طقوس • حفلات دينية
Rites

Rough غليظ . جافى
Rythm إيقاع

S

Sadism السادية
Sample عينة
Satisfaction ارضاء . أشباع
Schema صورة تخطيطية
Schizophrenia فصام (يضم الفاء)
Self-activity النشاط الذاتى
Self-abasement الخنوع . الاستكانة
Self-assertion حب السيطرة
Self-analysis التحليل الذاتى
self-consciousness تهيب . استحياء
Self-denial إنكار الذات
Self-pity الرثاء للذات . غيب الحظ
Self-punishment الأذى الذاتى
Self-renuciation جحود الذات
Sensation احساس
Sensual شهوانى . نزاء
Sentiment عاطفة
Sex جنس
Sign علامة
Signal إشارة
Significance دلالة . مدلول
Simulation تصنع
العسر (استعمال اليد اليسرى)
Sinistrality
Situation موقف
Six-fingered أعنسى . أزمع
Socialization التطبيع الاجتماعى
Solidarity تماسك
Somnambulism نومشة . تجوال نومى
Spasm تقلص . اختلاج
Special خاص
Specific نوعى
Specimen نموذج
Speculation النظر العقلى
Spontaneous تلقائى
Stability ثبات . استقرار . رصانة

Stage مرحلة . طور
عقلة (وقفة يصعب تحريكها)

Stammering بلبلجة (حركة يصعب وقفها)

Stuttering

Standard معيار . مستوى . منسوب

Standardization تقنين (الاختبارات)

Stereotypy نمطية

Stethoscope مسماع

Stigma وصمة بدنية

Stimulus منه . مشر

Stress اجهاد . انصباب

Structure بناء . تكوين

Style of Life أسلوب الحياة

Subconscious شبحسورى

Subjective ذاتى

Sublimation اعلاء . تسامى . ترويض

Substance جوهر

Substitute بديل

Substratum طبقة تحتية

Suggestion الإيحاء . الاستهواء

Suggestibility القابلية للاستهواء

Super-ego الانا الأعلى

Suppression قمع

Sympathy مشاركة وجدانية . تعاطف

Symposium معرض آراء

تشكيلة الاعراض أو المتلازمة

Syndrome

Syncretic اجمالى

» perception ادراك اجمالى

» reasoning استدلال اجمالى

Synchronous متزامن

System نظام . منظومة . نسق

Systematic تنظيم . مطرد

T

Taboos محرمات

Technique خطة . صنعة

	الاحساس عن بعد . الاستحساس
<i>Telepathy</i>	
<i>Telescope</i>	مقرب
<i>Temperament</i>	مزاج
<i>Temptation</i>	غواية
<i>Tendency</i>	ميل . نزعة
<i>Tenderness</i>	مودعة . حنان
<i>Tension</i>	توتر
<i>Test</i>	اختبار
<i>Threshold</i>	عتبة . وصيد (الاحساس
<i>Thrill</i>	هزة . انتفاضة
<i>Thwarting</i>	زمت . عوق . احباط
<i>Tic</i>	خلجة عصبية
<i>Tolerance</i>	تسامح . رحابة الصدر
<i>Topographic</i>	موقعي وصفي
<i>Trance</i>	غيبوبة . حالة تجل
	انتقال أثر التدريب
<i>Transfer of training</i>	
	التحويل (التحليل النفسي)
<i>Transference</i>	
	انتقال الخواطر . تخاطر
» of thought	
	تعييث . المحاولة والخطا
<i>Trial and error</i>	
<i>Tropism</i>	انتحاء
<i>Tupe</i>	طراز

U

<i>Unconditioned</i>	مطلق . غير مشروط
<i>Unconscious</i>	لا شعور . لا شعوري
<i>Unconsciousness</i>	غيبوبة
	على وتيرة واحدة . وحيد النسق
<i>Uniform</i>	
<i>Universal</i>	عمومية
<i>Unrighteousness</i>	ضلالة
<i>Unvoluntary</i>	لا ارادي
<i>Utopia</i>	طوبى

V

<i>Validity</i>	صحة . صدق
<i>Variety</i>	ضرب
<i>Verbalism</i>	ببغاوية . شقشقة
<i>Verification</i>	تحقيق
<i>Vertigo</i>	دوار
<i>Vitalism</i>	المذهب الحيوي
<i>Voluntary</i>	ارادي
<i>Voyeurism</i>	ملاوصة

W

<i>Warming up</i>	الحمو
<i>Weaning/Psy.</i>	القطام ; النفسى
<i>Will</i>	الارادة
<i>Wish</i>	رغبة
<i>Wishful thinking</i>	تفكير ارتغابي
<i>Wit.</i>	نكتة
<i>Worry</i>	هم

للمؤلف

١ - الكتب

- ١ - المهارة اليدوية والتوجيه المهني : (بالفرنسية) بحث تجريبي احصائي حصل به المؤلف على درجة الدكتوراه من جامعة باريس عام ١٩٣٨ .
- ٢ - علم النفس الجنائي : طبع بغداد عام ١٩٤٢ .
- ٣ - مشكلات الشباب النفسية : مكتبة الجيل الجديد بالقاهرة ١٩٤٥ .
- ٤ - التربية التجريبية : دار النشر والثقافة بالاسكندرية ١٩٤٨ .
- ٥ - الامراض النفسية والعقلية : دار المعارف ١٩٦٤ .
- ٦ - علم النفس الصناعي : الدار القومية ١٩٦٥ .

٢ - بحوث منشورة

- ١ - الاسس النفسية لتدريس العلوم : من منشورات معهد التربية العالي على صورة « علوم عامة » : بالاسكندرية ١٩٤٨ .
 - ٢ - الاختبارات السيكولوجية في انتقاء طلبة الجامعة : الكتاب السنوي في علم النفس ١٩٥٤ .
 - ٣ - مشكلة العلاج النفسي في مصر : من محاضرات جامعة الاسكندرية ١٩٥٧ .
 - ٤ - سيكولوجية المجرم العائد : المجلة الجنائية القومية يوليو ١٩٥٨ .
 - ٥ - برامج الرعاية النفسية للشباب : من محاضرات جامعة الاسكندرية ١٩٥٩ .
 - ٦ - المنهج النفسي لدراسة الشخصية : من محاضرات جامعة الاسكندرية العربية : ١٩٦٠ .
- أصول علم النفس - ٥٤٥

٣ - كتب مترجمة

- 1 - FREELAND G.: Modern Educational Practice in the Elementary School.
- 2 - FREUD S.: Introductory Lectures on Psychoanalysis.
- 3 - FREUD S.: New Introductory Lectures on Psychoanalysis.
- 4 - PIAGET J.: Le Langage et La Pensée chez l'Enfant.
- 5 - WALLON H.: La Psychologie Appliquée
- 6 - JOUSSAIN: Les Classes Sociales (مراجعة)
- 7 - GUILLAUME : Psychologie de la Forme (مراجعة)